تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن

إعداد

أحمد سالم عبد الهادي الغليلات

المشرف

الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تموز، ٢٠١٣

نموذج ترخيص

انا **الطالب احمد سالم عبد الهادي الغليلات** امنح الجامعة الاردنية و/أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و/أو استعمال و/أو استغلال و/أو ترجمة و/أو تصوير و/أو اعادة انتاج باي طريقة كانت سواء ورقية و/أو الكترونية او غير ذلك اطروحة الدكتواره المقدمة من قبلي وعنوانها:

تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن .

وذلك لغايات البحث العلمي و/أو التبادل الثقافي مع المؤسسات التعليمية والجامعات و/أو لاي غاية اخرى تراها الجامعة مناسبة. وامنح الجامعة الحق للترخيص للغير لجميع ما رخصته او بعض ما رخصته الها

الاسم : **أحمد سالم عبد الهادي الغليلات**

التوقيع :

التاريخ : ١٠-٧-٢٠١٣

الجامعة الأردنيــة
كلية الدراسات العليا

التاريــخ: / /

نموذج رقم (ط/٣)
إقرار بالالتزام بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

أنا الطالب:أحمد سالم عبد الهادي الغليلات الرقم الجامعي: ٩٠٩٠٢٢٣

الكلية: الدراسات العليا القسم:الارشاد و التربية الخاصة التخصص: التربية الخاصة

اقر بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة بإعداد أطروحات الدكتوراه عندما قمت شخصياً بإعداد أطروحتي بعنوان:

تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن

وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الأطروحات العلمية، كما أنني أعلن بأن اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من أطروحات أو كتب أو ابحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة إعلامية وتأسيساً على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: ____________ التاريخ: ١٠ / ٧ / ٢٠١٤

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٣/٧/٤

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي، مشرفاً أستاذ - تربية خاصة	....
الدكتور ابراهيم عبدالله الزريقات، عضواً أستاذ مشارك – تربية خاصة	....
الدكتور حاتم انس الخمرة، عضواً أستاذ مشارك – تربية خاصة	....
الدكتور يعقوب فريد الفرح ، عضواً أستاذ مشارك – جامعة البلقاء التطبيقية	....

الإهـــــداء

ينبض قلبي بكل شرايينه، ويهتف لساني بأعذب الكلمات وأجزل العبارات للقلب الكبير والنبع الصافي، فكم تعبت وسهرت، وبذلت وسعيت، وأغدقت بكل معاني الكرم، وبأسمى معاني الإخلاص و على طبق من ذهب وبأحرف من أريج الزهر الفواح فمن سويداء قلب غمرته بعطائك الذي تجاوز كل الأبعاد أهدى هذا الجهد وارسم مملكة من الشكر الذي تعجز عن حمله العبارات وتتقزم إزاءه الكلمات وتتوارى منه خجلا نفسي التي لا تستطيع الوفاء بحقك

أبي - رحمه الله-

لم أزل كبذرة شرفت بكِ، ونالت من رعايتكِ وعنايتكِ أروع معالم الاهتمام وأزكي معاني التضحية وأبهج صور الحياة في أسمى غاياتها وأحلى معانيها، ولم أزل أراكِ في صورة رائعة تكتحل بها عيني ويسر بها فؤادي وتشرف بها حياتي فأراك شمساً تدفئني، تنير طريقي تجعل الحياة في عيني متلألئة بوجودكِ فيها، وسأضل بعون الله ذلك النبع الذي ترتوين منه عذباً رقراقاً وتلك الحديقة الغناء التي تتفيئين فيها ضلالاً وارفة تصونك من رمضاء الحياة، فأنت من يجدر بهذا الإنجاز إن يناله وأنتِ الفخر لأعلى الشهادات وارفع الأوسمة واسأل الله إن يمنحكِ الرضا والكرامة وان يبلغكِ منازل الأنبياء والصديقين والشهداء والصالحين وأن يرزقني بركِ ورضاكِ دائما وابدأ، ولست أجد ما يوفيكِ حقك إلا أن أقدم ثمرة من ثمار جهودكِ الدائمة جزءاً من منظومة الوفاء وهمسة من قلب امتلأ حباً لكِ ولست ادري حقا هل أشكركِ على ما قدمتيه لي من الاهتمام والرعاية أو اهديك هذا الجهد عربون شكر ووفاء وعرفان .

الى امي الغالية .

الى رفاق دربي وهذه الحياة بدونكم لاشيء معكم أكون أنا وبدونك أكون مثل أي شيء إلى من تطلعتم لنجاحي بنظرات الأمل وإلى من هم لي نورا يضيء ظلمات طريقي ومدرسة تعلمت فيها معاني السمو والإباء والجد والاجتهاد إلى كنزي وسندي في هذه الحياه.

الى اخوتي الأعزاء

إلى من بها أكبر وعليها أعتمد إلى شمعة متقدة تنير ظلمة حياتي إلى من بوجودها أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها إلى من عرفت معها معنى الحياة

الى اختي احلام

شكر وتقدير

يقول الله تعالى :" ولئن شكرتم لأزيدنكم"
ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى من أشعل شمعة في دروب عملي وإلى من وقف على المنابر وأعطى من حصيلة فكره لينير دربي الى الذي تعهدني في هذا البحث وحباني بسعة صدره ورحابة أفقه وغزارة علمه وزودني بخلاصة توجيهاته فعظيم الشكر والعرفان والامتنان لشخصه الكريم

الاستاذ الدكتور جميل الصمادي.

كما لا يسعني إلاّ أن أوجهة الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بالمشاركة في مناقشة هذه الرسالة وتحملهم عناء قراءة طياتها وإعطائهم الملاحظات القيمة

واتقدم بالشكر الجزيل الى استاذي و اخي الدكتور حاتم الخمرة الذي ما بخل عليّ بوقته وجهده في إبداء آرائه وتوجيهاته فعظيم الاحترام والشكر لما أبداه من تعاون مخلص وملاحظات القيمة و لما قدمه لي من النصح والمساعدة

والشكر كذلك إلى من أرى التفاؤل بعينه والسعادة في ضحكته إلى شعلة الذكاء والنور إلى الوجه المفعم بالبراءة اخي محمد خلف الخوالدة

إلى اخوني اللذين لم تلدهم أمي إلى من تحلو بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء إلى ينابيع الصدق الصافي إلى من معهم سعدت ، وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم الدكتور حسين نجادات والدكتور هشام المكانين و الدكتور بسام العبداللات.

إلى من زرعت التفاؤل في دربي وقدمت لي المساعدة والأفكار والمعلومات، ربما دون ان تشعر بدورها بذلك فلها منا كل الشكر الى اختي المهندسة وداد القطيشات.

كما لا يفوتني أن أزف أجمل عبارات الشكر إلى كل من ساعدني ومد يد العون في إخراج هذا البحث، وأخص بالذكر الانسة حنين الردايدة (المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين) والأستاذ الفاضل عبد الكريم الخضيرات (وزارة التربية والتعليم) و الدكتور محمد المهيدات (جامعة اليرموك) و الدكتورة ورود العواملة (جامعة البلقاء التطبيقية) و الاستاذ عبد الله المهايرة (الجامعة الاردنية) وكذلك الشكر الى الدكتور محمد عامر العنزي و الاستاذ سمير العنزي من المملكة العربية السعودية.

وأعتذر من كل الإخوان الذين لم أذكر أسمائهم فجهودكم مشكورة وجزاكم الله كل خير.

وأخيراً أتمنى من الله سبحانه وتعالى أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهة الكريم وخدمة صادقة للأجيال القادمة إنه قريب مجيب .

الباحث احمد سالم الغليلات

الفهرس

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن

إعداد

أحمد سالم عبد الهادي الغليلات

إشراف

الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي

الملخص

هدفت هذه الدراسة لتطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) برنامجاً للتعليم الدامج تتبع لقطاعات حكومية وخاصة في محافظة العاصمة ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس لضبط الجودة في برامج التعليم الدامج تكون من (٢٠٠) مؤشراً، تم توزيعها على تسعة أبعاد هي: السياسة والتخطيط الاستراتيجي، والإدارة والعاملون، والتقييم، والبيئة الفيزيائية، والبرامج التربوية، اولخدمات الانتقالية و المهنية ،والتعاون والتنسيق، الممارسة المهنية والأخلاقية، وتقييم البرامج، وقد تم التوصل إلى دلالات صدق وثبات ملائمة لأغراض الدراسة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة في الأردن كانت متوسطة حيث بلغت الدرجة الكلية لابعاد المقياس (١,٨٤من ٣) اما لأبعاد الرئيسة فتراوحت بين المتوسطة والمتدنية، ما عدا بُعد التقييم، إذ كان بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٥ من ٣)، في حين أن درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم في الأردن في مؤشرات الأبعاد الثمانية الأخرى وهي على النحو الآتي:

وقد وصلت ثلاثة أبعاد رئيسة إلى مستوى متوسط هي: بعد البيئة الفيزيائية بمتوسط (٢,٢٦من ٣) وبعد البرامج التربوية (٢,٠٧ من ٣) ، وبعد الادارة والعاملين إذ بلغ متوسط (١,٨١ من ٣)، في حين أن خمسة أبعاد كانت مستواها منخفض هي : بعد التعاون والتنسيق بمتوسط (١,٦١ من ٣)، وبعد السياسة والتخطيط الاستراتيجي بمتوسط (١,٥٨ من ٣)، وبعد الممارسات المهنية والاخلاقية بمتوسط (١,٤٣ من ٣)، وبعد الخدمات المهنية والانتقالية بمتوسط (١,١٣ من ٣) وكان أقلها بعد تقييم البرامج بمتوسط (١,٠٠ من ٣) .

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها:

يعد ميدان التربية الخاصة من اكثر الميادين التربوية تطوراً ونمواً؛ فقد شهد هذا الميدان في العديد من دول العالم تطورات كمية ونوعية، وتشكل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج التربوية أحد أهم الأولويات لدى التربويين حيث تهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأطفال على التعليم الملائم والنوعي، وبالتالي فإن متطلبات تحقيق ذلك تقتضي أن تتضافر جهود جميع المعنيين في المجالات المختلفة التربوية منها والاجتماعية والصحية للعمل معا، وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تضمن بلوغ تلك الأهداف وتحقيقها، وتتعاظم أهمية هذا الأمر عند الحديث عن فئات التربية الخاصة التي تتزايد حاجاتها إلى برامج ذات مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لنظرائهم من الطلبة العاديين، انطلاقاً من أهمية تلبية الاحتياجات وضرورتها، التي تفرضها طبيعة الصعوبات والمشكلات، والتي تتطلب عناية خاصة ومساندة نفسية واجتماعية وإستراتيجيات تعليمية وتربوية ذات مواصفات جودة عالية تؤدي إلى مخرجات تتمثل بمساعدة هؤلاء الأفراد ليحققوا مستوى مقبولاً من المهارات الاستقلالية، والدافعية، وتقدير الذات، أسوة بأقرانهم العاديين.

ولقدت شهدت حركات الإصلاح التربوي منذ ثمانينيات القرن الميلادي الماضي إقبالا شديداً على تطبيق برامج صارمة لإصلاح التعليم وجعله محققاً لطموح المجتمعات البشرية في التطور والإفادة الحقيقية من الإنفاق على خدمات التعليم، ويمثل تطبيق إدارة الجودة لتطوير برامج التعليم ومخرجاته أحد الاتجاهات التي تحظى باهتمام متزايد بين أوساط القياديين من الباحثين والمسؤولين التربويين.

أما الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٠٧) فإنها تؤكد حق ذوي الإعاقة في تأمين بيئات ذات جودة عالية تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي وهذا يتطلب تطبيق معايير الجودة في إدارة برامج دمج ذوي الإعاقة لضمان النوعية المتميزة لهذه الخدمات، لأن هذه المعايير تحدد مستوى جودة الأداء في المؤسسة أو البرنامج عند العمل لتحسين أنظمة التعليم ومخرجاته.

إن تطبيق معايير الجودة في برامج دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية يعد أحد المفاهيم التربوية الحديثة في السياسات التعليمية في نظم التعليم.

أما على صعيد الأردن فقد جاءت التوجيهات الملكية السامية بوضع إستراتيجية وطنية لهذا القطاع عام ٢٠٠٧، لتلبي حقوق الأفراد ذوي الإعاقات على نحو أشمل وذي كفاءة عالية، واحتياجاتهم وتطلعاتهم، فجاءت هذه الاستراتيجية كوثيقة وطنية تلتزم بها مؤسسات الدولة برؤية مستقبلية وأهداف وتدابير وبرامج تحّد من الاستمرار في حدوث الإعاقات، وتضمن للأشخاص ذوي الإعاقة حصولهم على حقوقهم، وتلبي احتياجاتهم وطموحاتهم، سعياً لإحداث نقلة نوعية وتغييرات إيجابية في حياتهم الاقتصادية والاجتماعية، (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين،٢٠٠٧، أ).

إن صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم ٣١ لسنة ٢٠٠٧ جاء ليحفظ للأشخاص ذوي الإعاقة حقوقهم وتحفّز المجلس الأعلى للأشخاص ذوي الإعاقة للتخطيط ورسم السياسات العامة وتنظيم الجهود الوطنية تحت مظلته لضمان حياة نوعية في جميع المجالات حيث أكد القانون على ضرورة توفير فرص التعليم العام والتعليم المهني والتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة حسب فئـــات الإعاقة من خلال أسلوب الدمج واعتماد برامج الدمج بين الطلبة ذوي الإعاقة وأقرانهم من غير المعوقين وتنفيذها في إطار المؤسسات التعليمية وتوفير التجهيزات المعقولة التي تساعدهم على التعلم والتواصل والتدرب والتنقل مجاناً (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين،٢٠٠٧، ب).

وجاء تاسيس المجلس الأعلى للأشخاص المعوقين عام ٢٠٠٧ للتخطيط ورسم السياسات العامة وتنظيم الجهود الوطنية تحت مظلته.

وشهدت برامج تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الأردن بشكل عام تطوراً واهتماما متنامياً على الصعيدين الرسمي والأهلي، وتعد وزارة التربية والتعليم حسب قانون حقوق الأشخاص المعاقين رقم (٣١) لسنة ٢٠٠٧ الجهة التي أوكلت إليها مهمات توفير خدمات التشخيص التربوي والتعليم وتوفير الكوادر والبرامج التي تلبي احتياجات فئات التربية الخاصة، وبالرغم من التطور الكمي الذي شهدته برامج الطلبة ذوي الإعاقة في الأردن إلا أنه من الملاحظ غياب عنصر تقييم فعالية البرامج المقدمة وانفصاله عن عملية التخطيط والتطوير، مما يجعل عملية التأكد من تحقيق البرامج للمخرجات المطلوبة عرضة للاجتهادات والتفسيرات التي ربما لا تساعد على تطوير الخدمات والبرامج المقدمة لهذه الفئة، وليس هذا فحسب فقد لا تخدم عملية التقييم بحد ذاتها إلا إذا تم وضع معايير لضبط المدخلات والعمليات

والمخرجات ولن يتحقق ذلك إلا بتطوير أداة مرجعية تشتمل على مؤشرات الجودة والنوعية، بهدف المساعدة في تقييم وتطوير الخدمات والبرامج ومراجعتها وتحديثها بما يتسق مع متطلبات الجودة والنوعية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالنظر إلى الأدب النظري السابق في التعليم الدامج لم يجد الباحث دراسات سابقة محليا ولا على المستوى العربي تناولت قضية تقييم الدمج بالاستناد إلى معايير الجودة، و كذلك ندرة توافر معايير برامج التعليم الدامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة والحاجة إلى المساءلة والمراقبة في برامج التربية الخاصةو أنعدام فرص تطوير البرامج أو التوسع والتنوع فيها بسبب غياب عناصر التقييم والمراجعة لبرامج التعليم الدامج والحاجة لتوفير أداة تقييم حديثة أردنية تتفق أبعادها مع الأبعاد المتفق عليها عالمياً وتراعي البرامج المقدمة في الأردن وطبيعة إمكانياتها إضافة إلى خبرة الباحث في ميدان التربية الخاصة وما شاهده في المؤسسات التي تعني بالطلبة ذوي الإعاقة من عدم وجود خطط وبرامج للدمج تتمتع بمواصفات جيدة وتتضمن كافة الأبعاد الرئيسية في الخطط والبرامج و الجهود الفردية المبنية على الخبرة الشخصية البعيدة عن الدراسات و الابحاث العلمية.

وبناء عليه جاءت هذه الدراسة لتقدم للمسؤولين وصانعي القرار والباحثين والمهتمين أداة مرجعية تتضمن معايير الجودة في التعليم الدامج، وتساعد في تقييم هذه البرامج والتعرف على درجة انطباق هذه المؤشرات على البرامج التي تقدم لهذه الفئة.

ومن هنا تتمثل مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما معايير جودة برامج التعليم الدامج ودرجة انطباقها على البرامج المقدمة لهم في الأردن؟

وينبثق عن هذا السؤال السؤالين الآتيين:

١. ما معايير جودة برامج التعليم الدامج؟
٢. ما درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة لهم في الأردن؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف هذه الدراسة بما يأتي:

١- تطوير معايير لضبط جودة لبرامج التعليم الدامج .

٢- بناء أداة تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة لقياسها.

٣- توفير أداة تقييم حديثة لبرامج التعليم الدامج تتفق أبعادها مع الأبعاد المتفق عليها عالمياً .

٤- وصف درجة انطباق هذه المعاييرعلى البرامج المقدمة لهؤلاء الطلبة في الأردن، وذلك من خلال تحليل الوضع الراهن للبرامج المقدمة بالاعتماد على المعايير العالمية لبرامج التعليم الدامج والتي تم إعدادها وتطويرها والاتفاق عليها .

أهمية الدراسة:

تتخذ برامج التعليم الدامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في الأردن عدة نماذج منها نموذج غرفة المصادر والصفوف الملحقة بالمدرسة والتعليم داخل الصف لذا فإن أهمية هذه الدراسة تتمثل في تحقيق الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

الجانب النظري:

- تتناول هذه الدراسة موضوعا هاماً من موضوعات التربية الخاصة ألا وهو موضوع دمج الطلبة ذوي الإعاقة من ناحية التعرض لقضايا التعرف والإشكاليات المرتبطة بالدمج، ونماذج تقديم الخدمات ومضامين البرامج التربوية والخدمات التعليمية، وفعالية نماذج تقديم الخدمات استنادا إلى نتائج الأبحاث والدراسات.
- تساعد هذه الدراسة في تطوير الكفايات التعليمية والمعرفية لدى العاملين في برامج الطلبة ذوي الإعاقة.
- إيضاح مدى توافق برامج التعليم الدامج المقدمة في الأردن مع البرامج العالمية العاملة وفق معايير ضبط الجودة.
- تسليط الضوء على أهمية بناء برامج التعليم الدامج وفق معايير الجود العالمية.

- رفد الأدب النظري في ميدان التعليم الدامج بمعايير الجودة للتعليم الدامج تضمن جودة الخدمات المقدمة إذا ما تم العمل وفقها.

الجانب التطبيقي:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الجوانب الآتية:

- توفر أداة خاصة لجودة لبرامج التعليم الدامج في الأردن.
- تسلط الضوء على معايير الجودة للبرامج التي تجمع عليها نتائج الأبحاث والدراسات والممارسات العالمية، ووثائق المنظمات المتخصصة في مجال التعليم الدامج والتي تمكن القائمين على البرامج من تحديد جوانب القوة في برامجهم واكتشاف جوانب الضعف فيها ووضع الخطط الإجرائية اللازمة لتحسين الأوضاع التعليمية وتطويرها لذوي الإعاقة بالشكل الذي يضمن تقديم برامج نوعية ذات مواصفات ملائمة، تلبي احتياجات هذه الفئة من الطلبة.
- تقدم إطاراً أساسياً للتقييم والمراجعة الذاتية للبرنامج ومكوناته والتخطيط المستقبلي للبرامج القائمة.
- تقدم المعلومات اللازمة للمخططين، وواضعي السياسات التعليمية حول الأهداف الواجب تحقيقها في تطوير وتشغيل برامج الخدمات النوعية للطلبة ذوي الاعاقة.
- تساعد الطلبة والمهنيين والمشاركين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، على فهم وتحديد المكونات والعناصر الأساسية في تقديم البرامج والخدمات النوعية.
- جعل عملية تقييم برامج التعليم الدامج أكثر شمولية ودقة، وذلك لتوافر معايير جودة تم بناءها بالاعتماد على معايير الجودة العالمية.
- تكملة مساعي العديد من الهيئات والوزارات كوزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في تطوير معايير لبرامج التعليم الدامج في الأردن وفق معايير الجودة العالمية.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

التعليم الدامج: تعليم الأفراد ذوي الإعاقة على اختلاف إعاقاتهم من حيث النوع أو الشدة في المدارس العادية مع أقرانهم غير المعاقين، بحيث يتلقون نفس برامج التربية العادية بمدخلاتها وعملياتها وفي هذه الدراسة يُمكن تعريف التعليم الدامج إجرائياً: بإجراءات الدمج التي تقوم بها وزارة التربية و التعليم في المدارس.

معايير برامج التعليم الدامج: هي تلك المواصفات والخصائص والشروط العالمية والتي ينبغي توافرها في برامج الدمج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، والتي يستدل عليها من خلال نموذج المدخلات والعمليات والمخرجات المتعلقة بعناصر ومكونات برامج الدمج والتي تمثلها الأداة التي قام الباحث بتطويرها وإعدادها، وفي هذه الدراسة يُمكن تعريفها إجرائياً بالدرجة المتحققة على مقياس معايير ضبط الجودة لبرامج التعليم الدمج الذي أعده الباحث.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج هذه الدراسة على برامج التعليم الدامج في محافظة العاصمة عمان المنفذة في المؤسسات التعليمية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣.

أما محدداتها فهي:

- درجة الدقة في جمع المعلومات حيث إن عملية التحقق من انطباق معايير الجودة يحتاج لفترات مراقبة ومتابعة لوقت أطول وكذلك تحتاج إلى القيام بمراقبة أداء المعلم، وتوظيف الملاحظة المباشرة.
- عينة الدراسة ومدى شموليتها لجميع فئات التربية الخاصة.
- منهجية الدراسة المتبعة كونها دراسة وصفية كمية.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

ظهرت ممارسات وبرامج عرفت باسم الدمج **(Inclusion)** مع بدايات عقد السبعينات نتيجة لعشرات السنوات من الجهود التي بذلت من قبل التربويين والسياسيين وأولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة وعشرات الجمعيات والمنظمات ذات العلاقة، وبسبب ظهور فلسفة التطبيع (Normalization) وما انبثق عنها من حركات مثل مناهضة الإيواء (Deinstitutionalization)، ونتيجة لدراسات الفاعلية التي أظهرت شكوكاً قوية حول فاعلية التعليم في صفوف ومدارس العزل، وتغير اتجاهات المجتمع عامة وإدارات التربية العامة وبخاصة نحو تقبل الأشخاص ذوي الإعاقات كجزء طبيعي من منظومة التعليم العام ومجتمع الجميع.

الجذور التاريخية والفلسفية للدمج:

بدأت الجذور التاريخية لحركة الدمج من خلال الجهود التي بذلتها جمعيات أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة والباحثين ورجال القانون والسياسة الذين ركزوا على حقوق ذوي الإعاقة في تلقي تعليم مجاني ومناسب مع زملائهم من طلبة المدارس العامة، مستفيدين من ظهور قانون الأشخاص الأمريكيين ذوي الإعاقة (ADA) Americans with Disabilities Act)) وما تضمنه من حقوق لهذه الفئة من المواطنين غير أن هذه الجهود لم تكن لتنجح لولا حمايتها بمجموعة من القوانين والتشريعات الملزمة التي حددت المسؤوليات والحقوق، ومن أهم هذه القوانين القانون العام (Public Low) لعام ١٩٧٥ وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (The Individuals With Disabilities Education Act. (IDEA)) ومفهوم التعليم العام المجاني المناسب (Free Appropriate Public Education (FAPE)) ومبادرتا التعليم العام (Regular Education Initiative) (Grant, 2009).

لم يكن مصطلح الدمج وليد الصدفة، فقد جاء تطوره بعد تاريخ طويل من أحداث متتابعة استخدمت فيها العديد من المصطلحات التي تعبر عن واقع الدمج خلال تلك المراحل.

بدأت حركة الدمج الشامل(Full Inclusion) نتيجة للتغيير الهائل في الاتجاهات المجتمعية والتربوية والقانونية نحو ضرورة أن يتلقى الطلبة ذوي الإعاقة تعليمهم الأكاديمي في البيئات الطبيعية أسوة بزملائهم من الطلبة العاديين. وقد كانت البدايات من خلال حركة عرفت باسم التطبيع أو العادية (Normalization) والتي كانت تعني ضرورة أن يعيش الشخص ذو الحاجة الخاصة في البيئة الأقرب إلى البيئة الطبيعية التي يعيش فيها أقرانه. ثم انبثق عن حركة التطبيع ما عرف باسم مناهضة المؤسسية أو اللامؤسسية والتي جاءت بمحاولة لإعادة الأشخاص ذوي الإعاقة إلى بيئات الدمج الطبيعية وإبعادهم عن بيئات العزل التي لا ضرورة لها، مما يتطلب وضع الشخص في البديل التربوي الأقل تقييدا(Least Restrictive Environment) التي تتناسب مع حالته وقدراته ما أمكن (David, 2004).

مفهوم الدمج Inclusion

يُعدُّ مفهوم الدمج باعتباره فلسفة حديثة في التربية الخاصة مصطلحاً ظهر نتيجة وجود المؤسسات الخاصة والداخلية التي قيدت الطفل المعاق، وعزلته عن مجتمعه فأصبح يعيش غريباً وسط مجتمعه وبين أهله، وبالتالي ظهر مفهوم الدمج للتحرر من تلك المؤسسات، ويعد الدمج أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة وهو يتضمن وضع الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية العادية مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس.

ويشير هذا المفهوم إلى تعليم الأفراد ذوي الإعاقة على اختلاف إعاقاتهم من حيث النوع أو الشدة دمجاً كلياً في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، بحيث يتلقون نفس برامج التربية العادية بمدخلاتها وعملياتها (الزيات، ٢٠٠٩) .

ويعرف الدمج كذلك على أنه إحلال الطالب ذو الإعاقة في صف التعليم العام حيث يتم تعليمه مع زملائه من الطلبة العاديين ويتكون الدمج من أربعة مكونات رئيسية هي (Savich, 2008) :

١. تقديم الخدمات التربوية للطالب في المدرسة الأقرب إلى بيته.

٢. عملية الإحالة للدمج ضمن النسبة الطبيعية للطلبة ذوي الإعاقات.

٣. عملية تكييف وتعديل للتربية العامة والتربية الخاصة لتتكاملا معا.

٤. عملية الإحالة للدمج تكون بناء على العمر الزمني والعمر العقلي.

يعرف التعليم الشامل (Full Inclusion) بأنه عملية معالجة واستجابة لتنوع احتياجات جميع المتعلمين من خلال زيادة مشاركتهم في التعليم و المجتمع، والحد من العزل عن التعليم وهذه العملية تشمل التغييرات والتعديلات في المحتوى والمنهاج والبيئة والاستراتيجيات، مع رؤية مشتركة تغطي جميع الأطفال من سن مناسب والاقتناع بأن ذلك من مسؤولية النظام العادي (UNESCO ,2003).

أما على الصعيد المحلي فانه يمكن تعريف الدمج على انه التدابير والبرامج والخطط والسياسات التي تهدف إلى تحقيق المشاركة الكاملة للشخص ذي الإعاقة في شتى مناحي الحياة دون أي شكل من أشكال التمييز وعلى قدم المساواة مع الآخرين (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين،٢٠٠٧، ب).

البدائل التربوية في برامج التعليم الدامج:

يفرض تعدد فئات الإعاقة وتنوع درجاتها وشدتها على منفذي السياسات التربوية أن يلحقوا الطالب ذوي الاعاقة بالمكان التربوي الأكثر مناسبة لحالته ومتطلباته. وقد تعارف الأدب التربوي على البدائل التالية مرتبة من الأقل تقييدا(Salend, 2005):

- الصف العادي طوال الوقت مع أقل قدر من المساعدة والدعم: وهذا البديل هو الأكثر مناسبة لحالات الإعاقة البسيطة والتي يمتلك أفرادها من القدرات الأكاديمية والاستقلالية ما تخوله التعلم من خلالها. ومن فئات الإعاقة التي تستفيد من هذا البديل صعوبات التعلم واضطرابات السلوك.

- الصف العادي مع وجود معلم مساعد في التربية الخاصة: وهنا يقوم المعلم المساعد بتقديم خدمات مساندة لكل من المعلم العام والطالب ذي الاعاقة حسب الحاجة.

- الصف العادي مع برنامج إخراج مؤقت إلى غرفة مصادر: وهنا يتم إخراج الطالب لبعض الوقت لتلقي خدمات تربية خاصة في غرفة مخصصة لذلك ومزودة بوسائل خاصة لتفعيل عملية التعليم.

- صف خاص مع الإلحاق الجزئي في الصف العام لبعض الوقت: إذ يتم تعليم الطالب في الصف الخاص مع إلحاقه بزملائه لبعض الوقت لزيادة التفاعل الاجتماعي.

- صف خاص لكامل الوقت: وهذا البديل يناسب الإعاقات الأشد إذ يتم تدريسهم كامل الوقت في الصف الخاص مع تمكينهم من الاندماج الاجتماعي في ساحات المدرسة في أوقات الاستراحة.

مبررات التعليم الدامج:

يرى كل من هالهان وكوفمان (Hallahan& Kauffman, 2008) أن للدمج عدة مبررات منها:

- خطورة وصم الطلبة بوصمة الإعاقة: إن وصم الطالب بصفة الإعاقة يؤدي إلى شعوره بتدني القيمة، إذ إن تلقيه لخدمات التربية الخاصة المنعزلة يجعله يشعر بأنه إنسان غير سوي وغير متكافئ مع أقرانه. كما أن اتجاهات المجتمع والمعلمين ستكون مبنية على أساس من التوقعات المسبقة التي تركز على إعاقة الشخص ونقاط ضعفه متجاهلة في المقابل نقاط قوته. كما أن الوصم بالإعاقة كثيرا ما يؤدي إلى وصف أفراد تلك الفئة بصورة نمطية تتبادر إلى أذهان الكثيرين بمجرد سماعهم لكلمة الوصم.

- عدم فاعلية برامج الفصل التربوي المؤقت: تؤكد الكثير من الدراسات أن إخراج الطالب ذو الاعاقة من بيئة الدمج إلى بيئة خاصة لبعض الوقت غير ذي جدوى، كما أن تحصيل هؤلاء الطلبة قد أظهر ارتفاعا في حالة بقائهم في الصف العادي مقارنة مع الذين كانوا يخرجون إلى صفوف خاصة أو غرف المصادر لجزء من الوقت.

- اعتبار ذوي الإعاقة أقلية: يميل الكثير من المناصرين لبرامج الدمج الشاملة إلى اعتبار أن ذوي الإعاقات هم جماعة أقلية بدلا من النظر إليهم على أنهم أفراد يعانون من إعاقات وصعوبات خاصة. فقد كان التربويون قديما يقدمون الخدمات التربوية لذوي الإعاقات من خلال ما كان يعرف بالقصور الوظيفي، وهو مصطلح يشير إلى أن الصعوبات التي تواجه الفرد هي صعوبات ناشئة من داخله ونتيجة لإعاقته عندما يواجه صعوبة ما في مجال من مجالات التعلم، عندها تصبح مهمة المعلم متمثلة في إصلاح أوجه القصور الوظيفي الذي يعاني منه الطالب. لكن عندما استبدل القصور الوظيفي بجماعة الأقلية، أصبح المعلمون ينظرون إلى مشكلات الطالب التعلمية على أنها ناتجة عن عدم قدرة النظام التعليمي نفسه على التعامل مع هؤلاء الطلبة وإدراك

خصوصياتهم. وهنا أصبح الفشل يعزى للنظام التربوي أو المدرسة بدلا من أن يعزى للطالب ذي الاعاقة.

- الأبعاد الأخلاقية أهم من الأبحاث الإمبريقية: كان للاعتراف بجماعة الأقلية دورا كبيرا للانتقال في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات من مبدأ نتائج البحوث الإمبريقية إلى مبدأ المساواة والعدالة وحقوق الإنسان والعيش المشترك. كما أن المنادين بالدمج الشامل يرون ان من حق الإنسان ذو الإعاقة أن يكيَّف له النظام التعليمي والتربوي بدلا من أن يتكيف هو ليلائم نظأما وضعته جماعة الأكثرية دون الاهتمام أو الانتباه لحقوق الأقليات.

تأثير الدمج

- **تأثير الدمج على الطلبة ذوي الاعاقة:** أوضحت الدراسات أن الطلبة ذوي الإعاقات المدموجين في المرحلة الابتدائية يستفيدون من الدمج من ناحية تحسين تقدمهم الأكاديمي في الجوانب اللغوية والرياضيات، كما أن سلوكهم يتحسن بشكل مقبول، ودافعيتهم للتعلم تزداد، وتصبح اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو المدارس العامة وطلبتها مقارنة بالطلبة الذين لم يدمجوا في الصف العادي (Freman& Alkin, 2000).
- **تأثير الدمج على الطلبة العاديين:** لقد وجدت العديد من الدراسات أن للدمج تأثيرا جيدا على تحصيل الطلبة غير المعوقين، إذ أن تحصيل هؤلاء الطلبة قد كان أفضل من تحصيل الطلبة غير المعوقين الذين لم يكونوا في بيئة الدمج (Cawley, 2002).
- **تاثير الدمج على معلم التربية العامة:** يميل بعض المعلمين إلى قبول مبدأ الدمج وخاصة إذا ما تطلب القليل من التعديلات. غير أن بعضهم يرى أن دمج الطلبة ذوي الإعاقات طوال الوقت في الصف العادي هو أمر غير مجدي وانه يجب إخراجهم لبعض الوقت لتلقي خدمات خاصة تناسب احتياجاتهم، كما أظهر المعلمون الذين يعملون في صفوف الدمج اتجاهات ايجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقات في مقابل تخوف وقلق من قبل المعلمين الذين لم يمروا بخبرة الدمج من قبل(Singh, 2001).
- **تأثير الدمج على أسر الأطفال غير المعاقين وأسر الأطفال ذوي الإعاقة:** تعتقد الكثير من أسر الأطفال غير المعاقين أن الدمج لا يؤثر سلبا على دراسة أبنائهم أو تحصيلهم الأكاديمي، كما أن الدمج يزيد من تقدير أبنائهم لمفهوم الاختلاف ووجود آخرين بقدرات خاصة، ويحقق الدمج أيضا

شعورا بالقيمة الذاتية للطالب وإدراك النعمة التي هو فيها، بينما نجد أن بعض الأسر تبدي تخوفا من تأثير الدمج على تدني تحصيل أبنائها أو على سلوكاتهم الصفية والاجتماعية من جهة اخرى ترى الكثير من أسر الطلبة ذوي الإعاقة ان الدمج يوفر فرصا جيدة لاطفالهم للتفاعل الاجتماعي من جهة، ولتقدمهم الأكاديمي من جهة اخرى، كما انهم يشعرون بالراحة لوجود طفلهم في مدرسة عامة مع اقرانه يلعب ويدرس مما يخفف من الاثر السئ للإعاقة عليهم. كما ان اشقاء الطفل يكونون أكثر تقبلا وراحة لوجود اخيهم في بيئة الدمج. الا ان بعض الأسر تبدي تخوفها من عدم تلقي ابناءها خدمات تربوية مناسبة، أو من تعرضهم للسخرية والعزلة.(Palmer, Fuller, Arora, Nelson, 2001).

إيجابيات الدمج وسلبياته:

أظهرت العديد من الدراسات المتخصصة أن للدمج بأشكاله المختلفة ايجابيات متوقعة كما أن له سلبيات محتملة، ولأنه لم تمضي على تطبيقاته المختلفة فترة طويلة من الزمن كافية لتكوين صورة واقعية عنه، فإن أغلب نقاط الايجابية و السلبية المتوقعة من الدمج لا تزيد على أن تكون فرضية وقابلة للنقض أو الإثبات (McCarty, 2006).

الايجابيات :

١. أن الدمج يتيح فرصة التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة مع زملائهم غير المعاقين في بيئة الدمج، وهذا الأمر مفيد لكل من طرفي الدمج؛ لأنه يدرب الطلبة ويحضرهم لحياة الدمج المجتمعي الشامل.

٢. الدمج يقدم للطلبة ذوي الإعاقة نماذج سلوكية صحيحة للاقتداء بها وتقليدها، وهذا يساهم في حل المشكلات السلوكية التي يظهرها هؤلاء الطلبة (Reid, 2010).

٣. أما بالنسبة للطلبة غير المعاقين فان الدمج يساعد في زيادة عدد المعلمين المساعدين ويوفر بيئات للتعليم الفردي مما يزيد من فرصهم في تلقي خدمات تربوية أفضل.

٤. أما بالنسبة لمعلمي التربية العامة والخاصة فان الدمج يوفر فرصة لزيادة الخبرات وتوسيعها، كما أنه يزيد من قدرات المعلم من خلال برامج الإعداد والتدريب.

٥. أما بالنسبة للأسرة فان الدمج يزيل عنها وصمة الإعاقة، ويزيد من فرص تفاعلها المجتمعي ويجعلها تعيش حياة أكثر طبيعية، كما أنه يوفر كثيرا من الجهد والوقت والمال الذي كان من المتوقع أن تبذله الأسرة.

٦. أما بالنسبة للمسؤولين والحكومات فان الدمج يعمل على توفير المصاريف التربوية من خلال استغلال المتوفر من البناء المدرسي وكوادر التربية العامة المدربة إلا أن الفائدة الأكبر للدمج تتمثل في إعادة بناء النظام التعليمي على أسس صحيحة مما يوفر مخرجات تربوية واجتماعية ومهنية ذات مواصفات أفضل (Younger, 2009).

السلبيات:

كما أن للدمج فوائد مرجوة فان له أيضا سلبيات متوقعة منها أن الدمج قد يؤدي إلى القضاء على التربية الخاصة ومكتسباتها عبر عشرات السنين من العمل الجاد، كما أن الدمج قد يخلق نظاما تربويا مسخا فاقدا هويته مضيعا كلاً من التربية العامة والتربية الخاصة. والدمج الشامل ليس البديل التربوي المفضل والمقبول دائما ولجميع ذوي الإعاقة وغير المعاقين من وجهة نظر أولياء الأمور ومعلمي التربية العامة. كما أن الدمج قد يقلل من معايير التعلم ويجعلها أقل قيمة للطلبة غير المعاقين. ولا ننسى أن الدمج قد يؤدي إلى حرمان الطلبة ذوي الإعاقات من بعض الخدمات التربوية الخاصة أو الخدمات المساندة (McCarty, 2006).

مشكلات الدمج :

من المشكلات الكبيرة التي يعاني منها واقع الدمج مشكلة قوانين الاعتماد وممارسة المهنة لمراكز التربية الخاصة والمدارس العامة والعاملين فيها. ففي جميع المهن العريقة مثل مهنة الطب والمحاماة تجد قوانين لاعتماد المؤسسات العاملة في قطاعاتها المختلفة لضمان جودة هذه المؤسسات وبقاء عملها ضمن إطار المأمول منها، كما أن لمعايير اعتماد العاملين في مهنة التعليم فائدة كبيرة في ضبط هذا القطاع وتنقيته من الأعداد الكبيرة من المتطفلين عليه سواء من حاملي شهاداته دون أن يحملوا فكره أو العاملين فيه من غير شهادات إعداد أو تأهيل مناسب أصلا.

المشكلة الاخرى التي تواجه كلاً من المعلم التربية الخاصة ومعلم التربية العادية الأعداد الكبيرة من الطلبة في الصف الدراسي، والمنهاج ذو المحتوى الكبير والذي تشير كثير من أدبيات التربية العامة والخاصة إلى أن معظم محتويات هذه المناهج هي حمولات زائدة ترهق كل من المعلم والطالب. كما أن المعلم نفسه لا يتلقى من الدعم والامتيازات المالية ما يجعله يتحمس للمشاركة في برامج الدمج وتحمل متطلباته الإضافية (Mcleskey, 2004). وإذا كانت برامج الأعداد لما قبل الخدمة ما زالت قاصرة عن أداء الدور المتوقع منها، فان برامج الإعداد أثناء الخدمة ما زالت لا تتعدى أن تكون برامج مختصرة ومكثفة لا تغطي متطلبات الدمج حتى في حدودها الدنيا ،وإذا كانت برامج إعداد المعلمين ما زالت قاصرة، فان إعداد البيئة المدرسية من حيث كودات البناء والأدراج والمصاعد والمساحات المناسبة وغرف التخزين والإشارات الإرشادية والتوجيهية وأنواع الإضاءة وغيرها من المتطلبات الأساسية للدمج والتي لا يسير الدمج ولا ينجح من دونها .

وبعد أن تم ألاشارة إلى المشكلات التي قد تواجه كل من الأفراد المدموجين والقائمين على عملية الدمج فأنه من الممكن تفادي كل هذه المشكلات من خلال التصميم والتخطيط الناجح والهادف للبيئة المدرسية ويشكل هذا التصميم والتخطيط لكل من البيئة الفيزيقية والعلاقات التشاركية ما بين كل من المعلمين والإدارة وأولياء الأمور والطلاب ذوو الاعاقة وأقرانهم من غير المعوقين (داوود ، ٢٠٠٩).

الفئات الأكثر استفادة من الدمج:

تُعدُّ فئات الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة أو ما يطلق عليها الفئات الأكثر انتشارا هي الفئات الأكثر قبولا واستفادة من برامج الدمج، وتتضمن هذه الفئات (Salend, 2005):

- صعوبات التعلم البسيطة.
- الإعاقة العقلية البسيطة.
- الاضطرابات الانفعالية والسلوكية البسيطة.
- اضطرابات اللغة والكلام.
- اضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

مكونات برامج التعليم الدامج :

أشار المهيدات(٢٠١٢)، الى ان مكونات أساسية للتعليم الدامج يجب أن تتكامل ويتكامل إعدادها للعمل معاً بصـــورة تكاملية وتفاعلية لكي يحقق التعليم الدامج أهدافها بصـــورة إيجابية فعالة، وهذه المكونات هي:

أ- مكون البرنامج التحضيري للدمج .
ب- مكون المعلم / والمعلم المساند .
ج- مكون الطلبة النظاميين.
د- مكون التجهيزات .
ه- مكون المنهاج .
و- مكون الأسرة.
ز- مكون الخدمات الداعمة.

واقع الدمج في الاردن

شهدت التربية الخاصة في الوطن العربي عموما والاردن خصوصا تطورا هائلا وكبيرا واهتماما بالغا وتم هذا تحديدا بعد إعلان الأمم المتحدة عام ١٩٨١ عاما دوليا للمعاقين وما انبثق عنه من توصيات هامة تسهم في رفع مكانة المعاقين وابرازها كقضية من القضايا الاجتماعية التي يتطلب العمل من اجلها إعادة صياغة التوجهات ورسم السياسات بما يتلاءم مع تقديم أفضل البرامج والخدمات التربوية والتدريبية والإرشادية والرعاية المؤسسية للأفراد المعاقين وفق قدراتهم وميولهم، وتبدو مظاهر هذا الاهتمام في ظهور العديد من الجمعيات والمنظمات والهيئات والمؤسسات والمدارس التي تهتم بهم من حيث وسائل تشخيصهم ووضع البرامج التعليمية والعلاجية المناسبة لهم. ويظهر الاهتمام أيضا من خلال عقد المؤتمرات والندوات وعمل الدراسات والبحوث التي تعنى بالأفراد الغير عاديين، ثم عقد الدورات التدريبية للعاملين في هذا الميدان.(الخطيب،٢٠٠٨)

يعد الاردن من الدول الرائدة في مجال تعليم الاشخاص ذوي الاعاقة، وقد اكدت قوانين التربية والتعليم المتعاقبة ابتداء بقانون التربية رقم (١٦) لسنة ١٩٦٥، وقانون التربية والتعليم المؤقت رقم (٢٧) لسنة ١٩٨٨،وقانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ على حق التعليم للجميع دون استثناء، حيث

ورد في المادة (٦\٣) " أن التربية ضرورة اجتماعية، والتعليم حق للجميع كل وفق قابليته وقدراته الذاتية"، كما ورد في المادة (٥/و) "توسيع أنماط التربية في المؤسسات التربوية لتشمل برامج التربية الخاصة للمعوقين والموهبين والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص وخاصة لمن هم في سن التعليم" ، وبناء على ذلك تولي قسم الارشاد التربوي بوزارة التربية والتعليم عام ١٩٨٤ الاهتمام بالطلبة ذوي الاعاقة حيث بدأت عملية تقديم الخدمات التربوية والتعليمية العلاجية للطلبة ذوي الاعاقة، وذلك على شكل برامج تربوية تم تنفيذها في العديد من المدارس ومن ناحية أخرى، تم التنسيق بين صندوق الملكة علياء للعمل الإجتماعي والتطوعي الأردني، ومديريات التربية والتعليم، في كل من الكرك، والقصر، والمزار الجنوبي؛ لإحداث تعديلات على صفوف التربية الخاصة، التي تم افتتاحها عام (١٩٨٧) في منطقتي فقوع والحسينية في محافظة الكرك، لتصبح غرفاً مصادر بدلاً من كونها صفوفاً للتربية الخاصة وتوالى بعد ذلك إفتتاح غرف المصادر بالتعاون ما بين صندوق الملكة علياء والوزارة من خلال مديريات التربية والتعليم في كل من: الطفيلة، والكرك، وعمان الأولى، وعمان الثانية، والعقبة، والزرقاء، ولواء الكورة.

وبعد صدور قانون رعاية المعوقين رقم (١٢) لسنة ١٩٩٣، اصبحت مسؤولية تعليم الطلبة ذوي الاعاقة هي مسؤولية وزارة التنربية والتعليم حيث نصت الفقرة (ب/٢) من القانون على أن توفر وزارة التربية والتعليم، التعليم الاساسي والثانوي بأنواعه للمعوقين حسب قدراتهم بما في ذلك توفير أنماط التربية لتشمل برامج التربية الخاصة، كما نصت المادة (٤٥/ب/٣) على أن كل مؤسسة تعليمية تعني بتربية المعوقين وتعليمهم في القطاعين العام والخاص تشرف عليها وزارة التربية والتعليم وترخص من قبلها، وكذلك نصت المادة (٤/ب/١) أن التشخيص التربوي يعد مسؤولية وزارة التربية والتعليم (الخطيب ،٢٠٠٥).

ونظراً للحاجة الماسة بسبب تزايد أعداد الطلبة ذوي الاعاقة في مدارس وزارة التربية والتعليم، وتنفيذاً لما جاء في قانون رعاية المعاقين رقم(١٢) لسنة ١٩٩٣ وقانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤؛ اللذين نصّا على ضرورة تقديم الخدمات التعليمية وتوفيرها، وتوسيع أنماط التربية لتشمل برامج التربية الخاصة، تم تأسيس قسم للتربية الخاصة في الوزارة في سنة ١٩٩٤، ثم تطور ذلك القسم ليصبح مديرية التربية الخاصة في عام ١٩٩٦ ، وشمل أقساما للارشاد التربوي، والتعليم العلاجي ، وبرامج المتفوقين (النبتيتي، وجابر،١٩٩٦).

ومن التجارب الرائدة في دمج الطلبة ذوي الاعاقة في الاردن فكانت في مدرسة عبد الحميد شرف الثانوية التي استفاد من برامجها الطلبة ذو الاعاقة من فئات ذوي الاعاقة العقلية بدرجة بسيطة، وذوي الاعاقة الجسمية ، وذوي الاعاقة البصرية، وبلغ عددهم في بداية التجربة (٣٠) طالبا وطالبة، وكان هدفها مساعدة الطلبة من ذوي الاعاقة والعناية بهم تربويا ودمجهم مع زملائهم غير المعاقين، وكذلك خلق الثقة بأنفسهم وازالة التأثيرات السلبية الناتجة عن الفروق بينهم وبين اقرانهم، وكانت تقوم المدرسة بحصر الطلاب ضمن مجموعات صغيرة حسب قدراتهم ثم تحضر كل مجموعة على ضوء جدول المعلمين في صف خاص ثم تلتحق في جزء من اليوم في الصف العادي، وقد نجحت المدرسة بتخرج عدد من الطلبة بشهادة الثانوية وكان قسما منهم من المتفوقين في دراستهم (زكريا، ١٩٩٣).

وتبع ذلك تجارب اخرى منها تجربة دمج ذوي الاعاقة السمعية في مدارس وزارة التربية والتعليم، وكان ذلك نتيجة لتوصيات مؤتمر التطوير التربوي ، وقانون رعاية المعوقين وتوصيات المجلس الوطني لرعاية المعوقين ، وابتدأت التجربة في عام ١٩٩٤، حيث تم دمج (٤٧)طالباً وطالبةً من طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع الاساسية في مديريات التربية والتعليم لمحافظات عمان، الزرقاء، اربد، وبالتعاون مع وزارة التنمية الاجتماعية (النبتيتي، وجابر،١٩٩٦).

ومنذ عام ٢٠٠٧ عمل المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين على توفير متطلبات النهوض بقطاع الاشخاص ذوي الاعاقة ووضع السياسات، وتعديل التشريعات، وتوفيرالتسهيلات، والتنسيق مع المعنيين بالإعاقة في القطاعات العامة والخاصة والتطوعية والأهلية المحلية والدولية ووضع المعايير، لضمان توفير خدمات نوعية للاشخاص ذوي الإعاقة في جميع مجالات الحياة، تمكن من استثمار طاقاتهم وقدراتهم للمشاركة في بناء المجتمع. ويقوم المجلس بدور كبير في تحسين حياة الأشخاص ذوي الإعاقة، وتسهيل دمجهم في المجتمع، وحصولهم على حقوقهم التي نصت عليها المواثيق والتشريعات الدولية والوطنية وعمل المجلس على تحسين البيئة التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة لضمان حقهم في التعليم دون تمييز، وعلى أساس تكافؤ الفرص مع غيرهم من الأشخاص غير المعوقين من خلال (المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين ،٢٠١٢):

١. إطلاق معايير الاعتماد العام لبرامج وخدمات الاشخاص المعوقين ومعايير الاعتماد الخاص لبرامج التوحد، والإعاقة العقلية، ومعاييرمراكز التشخيص والتدريب على هذه المعايير.

٢. توقيع اتفاقية مبادرة مدرستي مع وزارة التربية والتعليم لتنفيذ برامج تدريبية لمعلمي الوزارة واجراء التسهيلات البيئية في تلك المدارس.

٣. دعم (٥١٧) طالب وطالبة في المدارس الدامجة/ القطاع الخاص.

٤. تدريب الكوادر العاملة مع الطلبة ذوي الاعاقة على العديد من البرامج التدريبية في مجال التربية الخاصة والتعليم الدامج .

مشكلات التعليم الدامج في الاردن

اشارت عمرو (Amr, 2011) الى أن الاردن لا يزال يواجه تحديات هائلة في تقديم الخدمات التعليمية الأساسية في التعليم الدامج ومنها :

١. عدم وجود المعلمين الذين هم على استعداد للعمل بشكل صحيح في نظام التعليم الدامج.

٢. نقص المعلمين المؤهلين والمدربين تدريباً جيداً

٣. قلة برامج التدريب أثناء الخدمة.

٤. محدودية الموارد المالية.

٥. مواقف المجتمع بشكل عام والمدارس بشكل خاص اتجاه الأطفال ذوي الاعاقة .

٦. عدم وجود تدريب للمعلمين الفصول الدراسية العادية على كيفية العمل في التعليم الجامع.

معايير ضبط الجودة (Standards Of Quality)

أدت الأحداث المتلاحقة التي شهدها العقد الأخير من القرن العشرين الميلادي الى تغيرات كثيرة في النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتركت اثارها على كثير من النظم التعليمية ، وجعلت التغيير للارتقاء بالتعليم أمراً ضرورياً للبقاء وتتحقق جودة التعليم من خلال وجود سياسة واضحة ومحددة للجودة الشاملة، وكفاءة التنظيم الإداري للمؤسسات التعليمية، وتفعيل نظام المتابعة والتقويم لتفادي الوقوع في الأخطاء، وتوفير نظم تدريب عالية المستوى للهيئة التعليمية والإدارية وجودة التعليم تبدأ من المدرسة

ومن اهتمام الوالدين ومن مشاركة الإدارة والمعلمين والطلاب في تحمل مسؤولية تطوير التعليم (حسان، ١٩٩٤).

أن عدم النهوض بمخرجات التعليم لتكون ذات إسهأمات فعالة في تنمية المجتمع، يترتب عليه العديد من السلبيات منها ظهور البطالة في صفوف المتعلمين، وانخفاض المستوى المعيشي لعدد كبير من الأسر، وعدم الارتباط بين تخصصات التعليم ومتطلبات سوق العمل (أتكنسون، ١٩٩٦).

يذكر أورجأوا وكولام (Orgawa and Collom, 2000) أنه بالرغم من الاهتمام الحديث بضبط الجودة في التعليم كأداة من أدوات الإصلاح التربوي، إلا أن لها تاريخاً تربوياً طويلاً في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ يعود تاريخها إلى عام ١٨٦٧ عندما تم تأسيس قسم التعليم لجمع وتقرير الإحصائيات التربوية، ويعود الاهتمام الحديث باستخدام ضبط الجودة في التعليم إلى الستينات من القرن الماضي، والذي جاء بفعل النجاحات التي تحققت نتيجة لاستخدام المعايير الاقتصادية من قبل صانعي السياسات لعمل إقتصاد متطور يشجع المصلحين التربويين على استخدام المعايير التربوية، ويرون أن هناك استخدأمات لها في إطار الإصلاح التربوي تتمثل في الوصف، وتطوير السياسات، وتشكل أساساً لعملية المساءلة للنظام التعليمي وأخيراً لتقييم السياسات والبرامج.

ويشير ياكوليك (Yackulic, 2001) بأن المعايير قديمة ولها تاريخ في التربية والاقتصاد و يعرف المعيار على أنه مصدر للمعلومات أو مقياس يستخدم لتحديد العوامل التي تشكل النظام، وتؤدي المعايير وظيفة وضع خصائص النظام من خلال مكوناته وتحديد كيفية ارتباط هذه المكونات فيما بينها وكيف تتغير مع الوقت. وأن وظيفة المعايير لا تنحصر في عملية المساءلة والتحقق من مكونات النظام، بل تقدم معلومات تساعد في تحسين وتطوير النظام، وأن بعض هذه المعايير تكون جزءاً لا يتجزأ من تقييم البرنامج.

مفهوم الجودة

هناك العديد من التعريفات التي تناولت موضوع الجودة ضمن السياق التربوي، حيث أظهرت العديد من التعريفات تعقيدات وتعددت المفاهيم والمصطلحات من مثل الكفاءة والفعالية والمساواة والنوعية، لكنها استخدمت بشكل مترادف لتعني المفهوم نفسه.

وتعريف الجودة بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفه ضمنا، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد (الفتلاوي، ٢٠٠٨).

وتعني ضبط الجودة في مؤسسات التعليم مدى مطابقة مخرجات المؤسسة للأهداف والمعايير الموضوعة لها. ويتم تقويم ضبط الجودة من جوانب متعددة تشمل الطالب المستفيد من الخدمة التي تقدمها المؤسسة، وسوق العمل الذي يستوعب المتخرج من المؤسسة، والمؤسسة نفسها التي تقدم الخدمة، وكذلك القيمة التي تعكسها تلك الخدمة، وتتضمن الجودة في التعليم عدداً من الأبعاد منها: المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والطلاب، والمباني، وخدمة المجتمع (العواد،٢٠٠٢؛ الفتلاوي؛٢٠٠٨).

مفهوم الجودة الشاملة في التعليم تعني التزام المؤسسة التعليمية بانجاز مؤشرات ومعايير حقيقة متعارف عليها مثل: معدلات الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية، ومعدلات تكلفة التعليم وتعني الجودة كذلك تركز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالطلاب وأولياء أمورهم، ويعبر عن مدى رضا المستفيد من التعليم بمستوى كفاءة وفعالية الخدمة التعليمية، وهذا يتطلب من مديري التعليم والمشرفين التربويين ومديري المدارس التأكد من توافق مواصفات الخدمة التعليمية مع توقعات المستفيد المتلقي لها. وفي حالة وجود فجوة بين المواصفات والتوقعات يجب تحديد أبعاد هذه الفجوة وأسبابها والعمل على تجأوزها باتخاذ كافة الإجراء التصحيحية المناسبة (مور، ومور، ١٩٩١).

اما المعايير التربوية فانها عبارة عن موجهات أو خطوط مرشدة متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومصادر تعليم وتعلم وأساليب تقويم ومباني وتجهيزات (Colby & Witt, 2000).

خصائص ضبط الجودة في التعليم

ذكر كل من (Nightingale & Oneil, 1994) عدد من الخصائص الجودة في التعليم منها :

أ - إن الجودة تسأوي المقاييس المرتفعة مهما اختلفت الفروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في التعليم.

ب - إن الجودة تركزعلى الأداء بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرات الفكرية، وتنمية التفكير

الابتكاري والتفكير الناقد لدى الطلاب.

ج - إن الجودة تعني التوافق مع الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه المؤسسة التعليمية.

د - إن الجودة تنظر إلى المعلم على أنه مسهل للعملية التعليمية، وإلى الطالب على أنه مشارك فعال في التعليم.

مبادئ الجودة في التعليم

ترتكز الجودة في التعليم على العديد من المبادئ ومنها (العواد،٢٠٠٢):

١- العمل من خلال معايير متفق عليها.

٢- التركيز على الطالب.

٣- الاعتماد على التقويم بأنواعه.

٤- الاستمرارية في التطوير.

٥- التزام ذوي العلاقة بالجودة ومتطلباتها.

٦- المراجعة الدائمة.

٧- المساءلة.

فوائد ضبط الجودة في التعليم:

يحقق ضبط الجودة في التعليم العديد من الفوائد منها (حسان، ١٩٩٤):

١. مراجعة المنتج التعليمي المباشر وهو الطالب من حيث الفوائد المباشرة وغير المباشرة ذات التأثيرات الفردية والاجتماعية التي تظهر من خلال التغيرات السلوكية والشخصية لدى الطالب مثل القيم والولاء والانتماء والدافعية والانجاز وتحقيق الذات.

٢. مراجعة المنتج التعليمي غير المباشر مثل التغيرات الثقافية والاقتصادية والتقنية والاجتماعية والسياسية التي يحدثها التعليم في المجتمع.

٣. الحد من الهدر المالي والبشري والزمني، وتقدير معدلاته وتأثيره على كفاءة التعليم الداخلية والخارجية.

٤. تطوير التعليم من خلال تقييم النظام التعليمي وتحديد أوجه القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات.

وبشكل عام يرى دياب (٢٠٠٦) بأن توظيف معايير الجودة تلعب دوراً هأما في تطوير التعليم ومخرجاته، كما أن أهميتها لا تنحصر على مستوى معين أو شخص معين، بل تمتد لتشمل المربين والموجهين والمعلمين والطلبة أنفسهم؛ فمعايير الجودة تبنى أساساً للتوجيه والتقييم.

وفي هذا الصدد تلعب معايير الجودة أهمية خاصة تتجسد فيما يلي:

١. وضع مستويات معيارية متوقعة، ومرغوب فيها ومتفق عليها للأداء التربوي في كل مجالاته.
٢. تقديم لغة مشتركة وأهداف متفق عليها لمتابعة تحصيل الطلبة.
٣. إظهار قدرة المعلمين على تحقيق النواتج المحددة مسبقا.
٤. تمكين هيئة التدريس من تحديد مستويات الأداء الحالية لتحصيل الطلبة، والتخطيط للتعليم المستقبلي لهم.
٥. استخدام المعلمين للنتاجات المحددة كدليل لكيفية المنهاج ونوعيته، ووسائطه المستخدمة في تطبيقه وتنفيذه.
٦. تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعليم المتطورة.
٧. إكساب المعلمين معرفة عن كيفية تفكير وتعلّم الطلبة.
٨. حصول الطلبة والمعلمين على التغذية الراجعة، وفرص التخطيط، والإعتراف بذلك كمؤشرات لتقدمهم بما يساعدهم على التطور والتقدم المتكامل، وعلى نمو المعلمين المستمر.

مجالات تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية:

مجالات الجودة الشاملة تشمل جميع مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته اما المحاور الرئيسة التي يتطرق إليها ضبط الجودة في التعليم تتضمن الإدارة التعليمية، والبرامج التعليمية، والتشريعات، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والمستوى التعليمي للطلاب، وطرق التدريس، والكتب المدرسية،و الموارد المالية، وكفاءة الهيئة التعليمية والإدارية، وجودة تقييم الأداء (مصطفى، ١٩٩٧).

غير أن بعض الباحثين يحصر مجالات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم على ثلاثة أبعاد هي (مهدي، ١٩٩٧):

١ - تحديد احتياجات الطلبة وأولياء الأمور.

٢ - الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية.

٣ - الفلسفة الإدارية للمؤسسة التعليمية.

وهناك ثلاثة مجالات جوهرية يركز عليها أي نموذج لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم وهي (الهلالي، ١٩٩٨):

١ - اهتمأمات الطلاب وأولياء أمورهم.

٢ - المؤسسة التعليمية.

٣ - القيادة التربوية.

أبعاد معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

وفقاً لما جاء في الإعلان العالمي حول التعليم في القرن الحادي والعشرين في المادة (١١) أن معايير الجودة في التعليم مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن تشمل جميع مكونات العمل التربوي ومنها:(UNESCO,1998)

١ -البرامج التعليمية.

٢ -المناهج الدراسية.

٣ -البحوث العلمية.

٤ -الطلاب.

٥ -المباني والمرافق والأدوات.

٦ -توفير الخدمات للمجتمع المحلي.

٧ -التعليم الذاتي الداخلي.

٨ -المناخ التربوي.

٩ -التنوع وتجنب التنميط.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

أهم العقبات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

١ -عدم التزام الإدارات العليا بمبادئ إدارة الجودة الشاملة.

٢ -صعوبة تغيير الثقافة التنظيمية.

٣ -ضعف التخطيط الاستراتيجي أو إهماله في المنظمة التربوية.

٤ -نقص تدريب الموظفين.

٥ -عدم قبول اللامركزية في المنظمة التربوية.

٦ -ضعف البيانات و قواعد المعلومات التي يتخذ القرارات بناء عليها في المنظمات التربوية.

٧ -أهمال متطلبات العملاء الداخليين والخارجيين للمنظمة التربوية وتوقعاتهم.

٨ -عدم كفاية تمكين المعلمين، والافتقار إلى العمل الجماعي.

ولقد حددت منظمة التربية والثقافة والعلوم(اليونسكو)(UNSICO, 2010) عدداً من التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام الشامل والذي يدرس فيه الطلاب ذوي الإعاقة مع طلاب تعليم العام كالتالي:

١. تسرب المعلمين المدربين.
٢. الصفوف المكتظة.
٣. عدم توافر المناهج المدرسية لذوي الإعاقة.
٤. استخدام العقاب الجسدي أو النفسي ضد الطلاب.
٥. التركيز الرئيسي على التحصيل الدراسي.
٦. التصورات السلبية عن الفروق الفردية واعتبارها عقبات أمام المعلم.
٧. ندرة المعدات المتخصصة المناسبة لذوي الإعاقة .

ضبط الجودة في برامج وخدمات التربية الخاصة في الدول العربية

إن القائمين على برامج و خدمات التربية الخاصة والتعليم الدمج في الدول العربية يحرصون على أن تتضمن برامجهم عملية التقييم، إذا كانوا يرغبون في التاكد من أن برامجهم تحقق الأهداف المرجوة منها، وإذا كانوا ملتزمين بتحسين نوعية هذه البرامج، وتحقيق متطلبات ضبط الجودة ومعاييرها.

ومن أهم مؤشرات الجودة التي يجب ان تتوفر في برامج التعليم الدامج (الخطيب، ٢٠٠٨) :

١. أن تعكس نتائج تقييم البرامج حاجات وتوقعات متخذي القرارات وأسر الأطفال ذوي الاعاقة والمعلمين ومقدمي الخدمات .

٢. أن يهتم تقييم البرامج في المجالات المختلفة للبرنامج مثل تنفيذ البرنامج والتغير في أداء الأطفال، ومستوى رضا أولياء الأمور.

٣. أن يتضمن التقييم استخدام أدوات متعددة لجمع البيانات.

٤. أن يشارك في التقييم كل ذوي العلاقة .

٥. أن يتضمن التقييم مراجعة ذاتية سنوية ومتابعة لما يجري في الصفوف.

٦. أن يطلع جميع ذوي العلاقة على نتائج التقييم وأن تستخدم البيانات لتحسين نوعية البرنامج.

أن أوضاع التربية الخاصة في الدول العربية لا زالت غير مرضية، فالجهود متنأثرة وغير متكاملة وينقصها التنسيق والإستمرارية، وتفتقر إلى النضج المهني، ولا تستوعب سوى نسبة ضئيلة من الفئات المستهدفة، ونادراً ما تخضع للتقييم والمساءلة والتوثيق، مما يجعل من الصعوبة بمكان على صانعي القرار والمهتمين تحليل التغيرات النوعية والكمية الحقيقية والتخطيط المستقبلي الواعي المستند إلى البيانات الموضوعية، مما يستوجب تبني معايير مهنية وآليات فعالة لإعتماد برامج إعداد المعلمين وتنظيم مزاولة مهنة التربية الخاصة (الخطيب، ٢٠٠٨).

اما على الصعيد المحلي، فقد أنيط بالمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين مهمة تحسين نوعية الخدمات والبرامج التي تقدم للأشخاص ذوي الإعاقة، والذي أتى منسجما مع المهام التي أنيطت بالمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين وذلك بموجب قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم 31 لسنة 2007م المادة 7 الفقرة(هـ) والتي تنص على وضع المعايير اللازمة لجودة البرامج والخدمات المقدمة للأشخاص المعوقين بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة، وبهذا اكتسب المجلس صفة المظلة الرسمية لقطاع الإعاقة في الأردن حيث قام المجلس بإطلاق معايير الاعتماد العام لبرامج وخدمات الأشخاص ذوي الإعاقة وعمل المجلس على شحذ الجهود والطاقات بهدف التنسيق مع الشركاء في القطاع الحكومي وغير الحكومي بما

يضمن الوصول إلى مستوى من الفهم المشترك الذي يدعم مأسسة معايير الاعتماد ومن المعايير التي قام المجلس بتطويرها:

١. معايير اعتماد مؤسسات وبرامج الأشخاص المعوقين.

٢. معايير الاعتماد الخاص لبرامج وخدمات التوحد.

٣. معايير الاعتمادالخاص لمؤسسات وبرامج الأشخاص ذوي الإعاقات العقلية.

٤. معايير اعتماد مراكز التشخيص.

نماذج من المعايير العالمية لضبط الجودة في مدارس التعليم العام:

- **المعايير التربوية في إنجلترا مكتب (OFSTED)**

مكتب المعايير التربوية(OFSTED) هو وكالة حكومية لتحسين جودة التعليم ترتبط مباشرة بملكة بريطانيا ، تم تأسيسها عام (١٩٩٢)، وتهدف إلى تقديم المساعدة الفنية في تطوير أساليب الجودة للمدارس الحكومية من خلال عمليات تفتيش منظمة يقوم بها فريق من الخبراء، وقد أُجريت عدة تعديلات على منهجية المكتب منذ تأسيسه حتى عام (٢٠١٠) وأبرز هذه التعديلات ما يلي:

١. زيادة التركيز على جودة العمل المدرسي للتأكد من مدى مطابقة قيم المدرسة المعلنة مع أدائها الفعلي باستخدام البيانات المتوفرة.

٢. التركيز على الدور المتزايد للطلاب من حيث المشاركة الفعالة في المجتمع المدرسي.

٣. أن يكون التفتيش متناسبا مع الخطر بحيث يقل التفتيش على المدارس الجيدة.

٤. القيام بعمليات تفتيش مفاجئة قصيرة ، بحيث يكون إشعار الزيارة قبل يومين كحد أقصى.

٥. التفتيش والتحقق من التقييم الذاتي للمدرسة.

وتتركز المعايير في أربعة محأور وهي

- قياس الأداء في المواد الأساسية.
- التنمية الشخصية.
- التدريس.
- القيادة.

حيث يسأل المفتشون دائما نفس الأسئلة الثلاثة الآتية:

- ماذا يفعل الطلاب ؟
- ما مدى فعالية المعلمين؟
- ما مدى فعالية القيادة والإدارة؟

ويتم تقييم المدرسة بناء على المعايير والمؤشرات فتصنف في أحد المستويات الآتية:

المستوى الأول: الاستقلالية والتميز (Outstanding)

المستوى الثاني :جيد (Good)

المستوى الثالث :مرضٍ· (Satisfactory)

المستوى الرابع :عدم كفاية (Inadequate) . (Mcaleavy , 2011)

نموذج سيتا للاعتماد المدرسي وضمان الجودة (Commission on International regional Accreditation and Trans)(CITA)

هيئة الاعتماد الدولي عبر الأقاليم هي هيئة اعتماد رسمية في الولايات المتحدة وجميع أنحاء العالم، وتوفر هيئة الاعتماد اعتماد تشجع المدارس على الارتقاء بمعايير جودة التعليم، والمساهمة في تحسين أوضاع البلدان التي تنتمي إليها بما يعزز نجاح الطلاب وضمان مستقبلهم،

وتشمل أثنى عشر معيارا أساسيا كما يلي:

المعيار الأول: السلطة والإدارة Governance and Authority

المعيار الثاني: الرؤية، والفكر، والرسالة Vision، Beliefs، Mission and

المعيار الثالث: القيادة والتنظيم Organization and Leadership

المعيار الرابع: الموارد المالية Resources Financial

المعيار الخامس: مرافق المدرسة Resources Facility

المعيار السادس: الموارد البشرية Resources Human

المعيار السابع: المنهج الدراسي و التدريس Instruction and Curriculum

المعيار الثامن: المكتبة، ووسائل المعلومات والتكنولوجيا

Resources Technology and ,Media ,library

المعيار التاسع: خدمات المساعدة وأنشطة الطلبة

Activities Student and Services Support

المعيار العاشر: المناخ العام، والمواطنة، والسلوك(Climate , Citizenship, and Conduct)

المعيار الحادي عشر: التقييم، والدرجات، والنتائج المؤثرة

Results Effective and ,Measurement ,Assessment

المعيار الثاني عشر: التحسن التربوي المستمر Improvement Educational Continuous

ولكل معيار عدد من المؤشرات، ولم يضع نموذج سيتا معيارا خاصا بالطلاب ذوي الإعاقات ولكن مؤشرات الأداء ركزت على توفير احتياجات الطلاب العقلية ، والجسدية، والنفسية، وضمان العدل والمساواة بين الطلاب ومراعاة الفروقات الفردية (CITA ,2006)

المجلس الوطني لاعتماد اعداد المعلم:

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)

يعتبر المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية من مؤسسات الاعتماد المهنية للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية الهامة وقد وضعت هذه المؤسسة معايير لإعداد الكوادر التربوية (NCATE, 2000) تضم هذه المعايير:

المعيار الأول: تطوير البرامج الأكاديمية حيث يُعرَّف الطلبة المعلمون بأنهم الذين يؤهلون للعمل في المدارس كمعلمين أو غيرهم من التربويين الذين يعدوا للعمل في المدارس، ويظهرون فهمهم للمحتوى المعرفي، والبيداغوجيا، والمعرفة المهنية، والمهارات، والاتجاهات، الضرورية لهم لمساعدة التلاميذ على التعلم. وتبين نتائج التقييم أن الطلبة المعلمين يحققون معايير المهنة، والولاية، والمؤسسة الأكاديمية.

المعيار الثاني: نظام التقويم حيث تمتلك الوحدة نظام تقييم يوجه عملية جمع المعلومات حول: المتقدمين للالتحاق بها، وطلبتها، وخريجيها، وأدائها، ومن ثم تحليل المعلومات؛ بهدف تقييم الوحدة، وتحسينها وتحسين برامجها.

المعيار الثالث: الخبرات الميدانية حيث تصمم الوحدة والمدارس المشاركة معها خبرات ميدانية، وتنفذها، وتقومها بما يساعد الطلبة المعلمين، وغيرهم من الذين يعدوا للعمل في المدارس على أن ينموا ويظهروا المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية لمساعدة التلاميذ على التعلم.

المعيار الرابع: تنوع المتعلمين حيث تصمم الوحدة المناهج والخبرات، وتنفذها، وتقومها بحيث تساعد طلبتها على اكتساب وتطبيق المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية لمساعدة جميع التلاميذ على التعلم. وتشمل هذه الخبرات: أعضاء هيئة تدريس، وطلبة، وتلاميذ متنوعين.

المعيار الخامس: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس فأعضاء هيئة التدريس مؤهلون، ويقدمون نموذجاً للممارسات المهنية فيما يتصل بالبحث، والخدمة، والتدريس، بما يشمل تقييم فعاليتهم المتصلة بأداء الطلبة المعلمين. كما يتعاونون مع زملائهم في التخصص وفي المدارس. وتقوم الوحدة بتقويم منتظم لأداء أعضاء هيئة التدريس وتسهل لهم أنشطة التنمية المهنية.

المعيار السادس: الإدارة والمصادر والموارد إذ تمتلك الكلية قيادة، وسلطة، وميزانية، وموظفين، وتجهيزات، ومصادر، تشمل تقنية المعلومات، لإعداد الطلبة المعلمين بما يمكنهم من تحقيق المعايير المهنية، ومعايير الولاية، والمؤسسة الأكاديمية .

معايير ضبط الجودة في برامج التربية الخاصة

عند النظر في خدمات التربية الخاصة نجد أن تلك الخدمات لا تزال دون مستوى المطلوب، ويعود في ذلك إلى عدم الالتزام بالمواصفات والتقيد بالشروط العالمية الخاصة بالبرامج المقدمة للطلبة ذوي الاعاقة الأمر الذي يجعل تطوير معايير تضمن جودة الخدمات المقدمة حاجة ماسة وضرورة ملحة ولذلك تعد عملية ضمان الجودة في مؤسسات ومراكز التربية لخاصة من أهم المقومات الأساسية لنجاح تلك المؤسسات في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها. ويتطلب ذلك وجود معايير لضبط الجودة ويسعى نظام ضبط الجودة إلى التأكد من مدى مطابقة مخرجات الخدمات والبرامج التي تقدمها تلك المؤسسات للأهداف والمعايير الموضوعة لها، ونظرا لتزايد الاهتمام عالميــا بالافراد ذوي الإعــاقات والذي تمثل في تطوير الخدمات والبرامج التدريبية والعلاجية والتاهيلية المتخصصة وظهور التشريعات والقوانين الخاصة بهم فقد ظهرت العديد مــن المنظمات العالمية التي اهتمت بوضع معاييــر لضبط جودة هذه الخدمات.

ولقد اشار تقرير المراجعة التي قام بها قسم تربية الولاية في جامعة ولاية نيويورك (2007) الى عدد من الافتراضات التي بنيت عليها معايير الجودة لبرامج التربية الخاصة بهدف تطوير معايير جودة الخدمات التعليمية والمهنية للأفراد ذوي الاعاقة ومن هذه الافتراضات ما يأتي:

١- المنهاج المبني على معايير التعليم (التربية العادية والتربية الخاصة).
٢- التعليم ذو الجودة العالية لجميع الطلبة بغض النظر عن القدرات والاحتياجات هو معيار للمدرسة.
٣- تقدير وإعطاء قيمة لممارسات التعليم الدامج.
٤- التربية الخاصة هي خدمة وليست مكاناً لتقديم التعليم الفردي والمكثف.
٥- تظهر سياسات المدرسة وممارساتها دعما لجميع الطلبة.
٦- مراعاة الاختلافات الثقافية.
٧- تستند الممارسات التعليمية إلى نتائج الأبحاث والدراسات المدعومة بالأدلة.

نماذج من المعايير العالمية لضبط الجودة في برامج التربية الخاصة.

- **معايير مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children):**

أعدّ مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) في العام (٢٠٠٣) معايير خاصة بتقديم الخدمات المختلفة لذوي الحاجات الخاصة، والمتعلقة بالتعليم والتشخيص والكوادر العاملة وغير ذلك. وصدر دليل من قبل المجلس بعنوان: ماذا يجب أن يعرف كل معلم تربية خاصة: الأخلاقيات والمعايير والدليل لمعلمي التربية الخاصة (What Every Special Educator Must Know: Ethics, Standards and Guidelines for Special Educators). تضمن الدليل خمسة أقسام شملت الآتي:

١- معايير وأخلاقيات معلمي التربية الخاصة.
٢- معايير الممارسات المستخدمة مع المستفيدين.
٣- أدوات واستراتيجيات استخدام المعايير الموضوعة.
٤- عرض شامل للمعايير المتعلقة بالمهارات المعرفية الخاصة بالمنهاج والتخطيط وكل إعاقة على حدى.

٥- معايير متعلقة بمساعدي المختصين وغيرهم من مقدمي الخدمات.

وبالتالي فقد حدّد المجلس المعايير المتعلقة بتقديم الخدمات المختلفة لذوي الإعاقة (CEC, 2003). ومن خلال تلك المعايير التي اقترحها المجلس يمكن للمختصين الاعتماد عليها في ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة لذوي الاعاقة ومن خلال هذه المعايير فإنه بالإمكان اعتمادها كضوابط للخدمات والبرامج المقدمة، وخصوصاً بأن هناك معايير خاصة بالممارسة المهنية للعاملين في مجال التربية الخاصة اشتملت على عشرة معايير، المعايير المتصلة بمعرفة أسس تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، والتطور، وخصائص المتعلّم، والفروق الفردية التعليمية، واستراتيجيات التعليم، وبيئات التعلّم، والتفاعلات الاجتماعية، واللغة، والتخطيط للتعلّم، والتقييم، والمعايير المتصلة بالممارسات المهنية والأخلاقية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، والتعاون.

- **المعايير التربوية للإعاقة بأستراليا (Disability Standards for Education 2005)**

تم وضع هذه المعايير عام (٢٠٠٥) بموجب قانون الكومنولث لمكافحة التمييز ضد ذوي الاعاقة (١٩٩٢) ويسعى هذا القانون إلى القضاء على التمييز ضد الأشخاص ذوي الاعاقة ، و بموجب المادة (٢٢) من هذا القانون يحظر على السلطة التعليمية التمييز ضد أي شخص على أساس الإعاقة الشخصية ، أو إعاقة أي من المقربين من هذا الشخص وتغطي المعايير المجالات الآتية:

١. معايير الالتحاق(Standards for Enrolment)

هو إعطاء الطلاب ذوي الإعاقة الحق في الانخراط في أي مؤسسة تعليمية مساواة بالطلاب غير المعوقين، مع إجراء التعديلات المعقولة واللازمة والتي تؤكد أنهم قادرون على الالتحاق مثل الطلاب المحتملين غير المعوقين.

٢ -معايير المشاركة (Standards for Participation)

وتهدف هذه المعايير إلى إعطاء الطلاب ذوي الاعاقة الحق في استخدام الخدمات والتسهيلات التي تقدمها المؤسسة التعليمية مساواة بالطلاب غير المعوقين ، بما في ذلك الحق في إجراء التعديلات المعقولة لضمان أن تكون هذه الفئة قادرة على المشاركة في التعليم والتدريب مثل الطلاب غير المعوقين.

٣ -معايير تطوير المناهج الدراسية، والاعتماد والتسليم

Standards For: Curriculum Development, Accreditation And) (Delivery

وتهدف هذه المعايير إلى إعطاء الطلاب المعوقين الحق في المشاركة في الدورات التعليمية ، وكذلك البرامج التي تهدف إلى تطوير مهاراتهم ، ومعرفتهم وفهمهم ، بما في ذلك البرامج التكميلية ذات الصلة مساواة بالطلاب غير المعوقين.

٤ -معايير خدمات دعم الطلاب (Standards for student support services)

وتهدف هذه المعايير إلى إعطاء الطلاب ذوي الإعاقة كافة الحقوق فيما يتعلق بخدمات دعم الطلاب التي تقدمها السلطات والمؤسسات التعليمية مساواة بالطلاب غير المعوقين.كما تهدف هذه المعايير أيضا لإعطاء الطلاب ذوي الإعاقة الحق في ما يتعلق بالخدمات المتخصصة اللازمة لهم للمشاركة في الأنشطة التعليمية كالخبرة المتخصصة ، وتدعيم عمليات التعليم الشخصية و تدعيم للعناية الشخصية والطبية ،والتي بدونها لن يستطع الطلاب ذوي الاعاقة الحصول على التعليم والتدريب اللازم.

٥ -معايير القضاء على التحرش والإيذاء (Standards for harassment and (victimization

وتهدف هذه المعايير إلى وضع استراتيجيات وبرامج لدعم حق الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم أو التدريب في بيئة خالية من التمييز، أو التحرش، أو الإيذاء بسبب الإعاقة.

ولكل معيار رئيس من هذه المعايير عدد من مؤشرات الأداء التي يتم تطبيقها على المؤسسات التعليمية الخاضعة لسلطة الكومنولث في أستراليا(disability Standards for Education, 2005).

- **معايير التربية الخاصة بولاية البرتا في كندا (Standards for Special Education IN (Albert**

تم وضع معايير التربية الخاصة بولاية البرتا في كندا عام (٢٠٠٤) للصفوف من الصف الاول الى الصف الثاني عشر؛ بهدف إيجاد برنامج تعليمي ذي جودة عالية يلبي احتياجات جميع المتعلمي، وتتوزع المعايير في أربعة مجالات وهي :

١. الوصول (Access)

يجب على مجلس المدرسة أن يمنح الطلاب ذوي الاعاقة الحق في الوصول لمدرسة التعليم العام، وتكييفها بما يتناسب مع احتياجاتهم

٢. التقييم (Assessment)

يجب على مجلس المدرسة استخدام عدد من الاستراتيجيات ؛ لتقييم خدمات التربية الخاصة، واستخدام هذه البيانات لتطوير وتنفيذ الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الاعاقة.

٣. الملائمة (Appropriateness)

يجب على مجلس المدرسة التأكد من أن الخدمات مصممة لتلبية احتياجات الطلاب ، ويتم توفيرها من قبل موظفين مؤهلين ذوي دراية ومهارة

٤. المساءلة (Accountability)

يجب على مجلس المدرسة الإجابة عن أي تساؤلات من قبل السلطات المحلية بشأن برنامج التربية الخاصة ، وعن الطلاب ذوي الإعاقة في المدرسة (Standards for Special Education in Alberta2004)

- **معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن:**

أطلق المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين معايير الاعتماد العام لبرامج ومؤسسات الاشخاص المعوقين عام (٢٠٠٩) ومعايير الاعتماد الخاصة لبرامج التوحد، والإعاقة العقلية، عام (٢٠١٠) وتهدف هذه المعايير إلى تحسين برامج التربية الخاصة التي تقدم للأشخاص ذوي الإعاقة، ورفع كفاءة العاملين معهم ،وتطوير الخدمات التشخيصية تمهيدا لوضع الخطط التربوية والتعليمية التي تساهم في الحصول على خدمات ذات جودة عالية، ولتحقيق اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة التعليمية والاجتماعية في المجتمع. وتتضمن معايير ثمانية أبعاد هي:

١ -الرؤية والفكر والرسالة.

٢-الإدارة والعاملين.

٣-البيئة التعليمية.

٤-التقييم.

٥-الخدمات والبرامج.

٦ -مشاركة ودعم وتمكين الأسرة.

٧ -الدمج والخدمات الانتقالية.

٨ -التقييم الذاتي.

- **النموذج التنظيمي للجودة والاعتماد المدرسي / مكتب التربية والتعليم لدول الخليج العربي:**

قام مكتب التربية والتعليم لدول الخليج العربي بإصدار النموذج التنظيمي للجودة والاعتماد المدرسي عام (٢٠١١) ويعد أحد البرامج التي ينفذها المكتب من أجل تطوير التعليم بالدول الأعضاء في مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ويحوي النموذج أربعة عشر معيارا، منها معيار لذوي الاحتياجات الخاصة ولكل معيار عدد من المؤشرات.

وفيما يلي مؤشرات معيار تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة:

١- توفر المدرسة خدمات في مجال التربية الخاصة تشمل الكشف والمتابعة ،والتحويل للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتماشى مع النظم السائدة في المنطقة والبلد.

٢- تتخذ المدرسة إجراءات فعالة لتحديد وتوفير الاحتياجات الخاصة للطلاب الذين لديهم إعاقات أو صعوبات في التعلم.

٣- تتخذ المدرسة إجراءات فعالة لتحديد الاحتياجات الخاصة وتوفيرها للطلاب المتفوقين والموهوبين.

٤- توفر المدرسة للطلاب الذين لديهم إعاقات، أو صعوبات في التعلم مناهج وبرامج خاصة مناسبة.

٥- توفر المدرسة برامج رعاية، أو إثراء داخل الخطة الدراسية.

٦- تدرس المدرسة مدى فعالية البرامج المقدمة لرعاية الطلاب الذين لديهم إعاقات أو صعوبات في التعلم، وكذلك البرامج المقدمة لرعاية الطلاب المتفوقين والموهوبين.

٧- توفر المدرسة عددا كافيا من المختصين المتدربين في مجال التربية الخاصة.

٨- تهيئة بيئة تعليمية مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة (مكتب التربية لدول الخليج العربي، ٢٠١١)

معايير ضبط الجودة في برامج التعليم الدامج

اكدت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على حق ذوي الإعاقة في تأمين بيئات ذات جودة عالية تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي وهذا يتطلب تطبيق معايير الجودة في إدارة برامج دمج ذوي الإعاقة لضمان النوعية المتميزة لهذه الخدمات، لأن هذه المعايير تحدد مستوى جودة الأداء في المؤسسة أو البرنامج عند العمل لتحسين نظم التعليم ومخرجاته إن تطبيق معايير الجودة في برامج دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية يعد أحد المفاهيم التربوية الحديثة في السياسات التعليمية في نظم التعليم ،وإن الحاجة تبدو ماسة إلى تطوير برامج دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام من خلال تطبيق معايير الجودة في التعليم.

ولقد اكد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات الامريكي (IDEA) على أن الطلبة ذوي الإعاقات بإمكانهم الوصول إلى المنهاج العادي، وحتى يتم تحقيق هدف تزويد الطلبة من ذوي الإعاقات بفرص تعليمية نوعية ومتساوية فإن جميع المعلمون العاديين ومعلمو التربية الخاصة يجب أن يكون لديهم المعرفة والمهارات اللازمة والمرتبطة بتخصصهم ومبادئ وقوانين التعلّم والتعليم الفعال، بالإضافة إلى معلومات محددة ومهارات مشتقة من ميدان التربية الخاصة.

وكذلك اكد المجلس الوطني للمعايير النموذجية (2001) Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Special Education Sub-Committee (INTASC) ،على مبدأ أن جميع المعلمين مسؤولين عن تقديم التعليم المناسب لجميع الطلبة ذوي الإعاقات والأساس المنطقي وراء ذلك هو أن جميع الطلبة ذوي الإعاقات يستطيعون أن يحققوا نتاجات تعلّمية إيجابية إذا كان التعليم والتعلّم ملائما.

نماذج من المعايير العالمية لضبط الجودة في برامج التعليم الدامج:

معايير جودة التعليم الشامل لإنهاء العزل (Iclusive Quality Education To End Exclusion) الصادرة عن منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)

وضعت منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) **(UNSCO,2010)** تسعة معايير لجودة التعليم الشامل، وعدداً من المؤشرات تتبع لكل معيار كما يلي:

١-المعلمون (Teachers)

2-المناهج الدراسية (Curriculum)

3-رعاية الطفولة المبكرة (Early childhood care).

4-اللغة (Language)

5-بيئة تعليمية شاملة (Inclusive learning environment)

6-مدارس صحية (Healthy schools)

7-المواد التعليمية (Learning material)

8-تقييم الطلاب (Assessment of students)

9-أنماط التعلم (Learning styles)

معايير جودة التعليم الدامج الخاصة بتحالف نيوجرسي للتعليم الجامع (New Jersey Coalition (for Inclusive Education

وقام هذا التحالف بدعم من مجلس نيوجرسي للإعاقات النمائية(New Jersey Council on Developmental Disabilities) عام (٢٠٠٤) بوضع معايير جودة تهدف إلى تقييم وضع المدارس التي تنفذ التعليم الدامج ولتحديد أولويات التحسين في المدرسة وضع خطة وبرامج للمدارس ولقد تكونت المعايير من أحد عشر مجالاً رئيساً يتفرع من كل مجال عدد من المؤشرات وهذه المعايير هي :

١. القيادة (Leadership)

٢. المناخ المدرسي (School Climate)

٣. جدولة والمشاركة (Scheduling and Participation)

٤. المناهج الدراسية، والتدريس و التقييم (Curriculum, Instruction and Assessment)

٥. تطوير وتخطيط البرامج (Program Planning and Development)

٦. تنفيذ البرامج والتقييم (Program Implementation and Assessment)

٧. مصادر الدعم الفردية للطلاب (Individual Student Supports)

٨. الشراكة بين الأسرة والمدرسة (Family-School Partnerships)

٩. التعاون في التخطيط والتدريس (Collaborative Planning and Teaching)

١٠. الممارسات المهنية (Professional Development)

١١. التخطيط لتحسين الممارسات الأفضل استمرارية (Planning for Continued Best Practice Improvement)

معايير المجلس الوطني للمعايير النموذجية Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Special Education Sub-Committee (2001) ((INTASC)

لقد تم تصميم معايير المجلس كدليل وموجه للولايات والمنظمات المهنية وبرامج إعداد المعلمون بما تم تطويره ومراجعته من المعايير والممارسات، وتركز هذه المعايير على تحسن نتاجات تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتطوير معرفة ومهارات المعلمون لدعم جودة التعلّم للطلبة ذوي الإعاقة، ويتم الإشراف على هذه العايير المعلم العادي مع معلم التربية الخاصة لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة لتعلّم محتوى تعليمي قيم من خلال تحقيق المعايير التالية:

- **المعيار الأول:** فهم المعلم المفاهيم الرئيسة، وأدوات التحقق، وبنية الأنظمة التي يدرسها ويستحدث خبرات تعليمية تجعل هذه جوانب التعلّم ذات معنى.
- **المعيار الثاني:** فهم المعلم كيف يتعلّم الأطفال ويتطورون، ويستطيع تقديم خبرات تعليمية تدعم التطور والنمو في الجوانب التعليمية / الاجتماعية والشخصية لكل متعلّم.
- **المعيار الثالث:** فهم المعلم كيف يختلف الطلبة في أساليب وطرق تعلّمهم، ويخلق فرص تعلّم يتم تكييفها للمتعلّمين على إختلاف قدراتهم.
- **المعيار الرابع:** فهم المعلم كيفية استخدام استراتيجيات التعلّم المختلفة لتشجيع وتنمية قدرة الطالب على التفكير الناقد وحل المشكلات والمهمات الأدائية.

- **المعيار الخامس:** فهم المعلم موضوع الدافعية والسلوك لدى الفرد والمجموعة ويستخدم إجراءات لإيجاد بيئة تعليمية تشجع التفاعل الإجتماعي الإيجابي والإنخراط النشط في التعليم والدافعية الذاتية.
- **المعيار السادس:** يستخدم المعلم المعرفة المتعلقة بالتواصل اللفظي وغير اللفظي لتحقيق الفعالية والتعاون والتفاعل الداعم في الصف.
- **المعيار السابع:** يخطط المعلم التعليم إستناداً إلى المعرفة بموضوع تخصصه، والطالب وأهداف المنهاج والمجتمع.
- **المعيار الثامن:** فهم المعلم ويستخدم استراتيجيات التعليم الرسمية وغير الرسمية لتقييم وضمان تطور المتعلّم المستمر من الناحية المعرفية والاجتماعية والجسمية.
- **المعيار التاسع:** المعلم هو طبيب تأملي يقيّم باستمرار تأثيرات خياراته وتصرفاته على الآخرين (الطلبة،الآباء، المهنيين الآخرين في المجتمع التعليمي) ويبحث دائماً عن التطور المهني.
- **المعيار العاشر:** يراعي المعلم العلاقات مع الزملاء في المدرسة والأسر والوكالات في المجتمع الكبير بهدف تطوير نمو وتعلّم الطلبة.

الدراسات السابقة

حظيت برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة باهتمام واضح وعناية بالغة من قبل الباحثين والدارسين والمهتمين، إذ أصبح الاهتمام بها مظهراً من مظاهر التوجهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة، وقد أجريت عدة أبحاث ودراسات لإلقاء الضوء على تلك البرامج، يتضح ذلك من خلال مراجعة الدوريات وملخصات الرسائل الجامعية والمصادر المعلوماتية الأخرى المختلفة، ونظراً لأهمية إلقاء الضوء على تلك الدراسات، سيتم عرض الدراسات التي توصل إليها الباحث والتي تناولت مواضيع الدمج ، بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت درجة تحقيق برامج التربية الخاصة للمعايير العالمية ومؤشرات النوعية وضبط الجودة الخاصة بكل منها بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت معايير ضبط الجودة في برامج الدمج وكإجراء تنظيمي لعرض ما هو متوفر من الدراسات السابقة المختلفة ذات الصلة بالدراسة الحالية، فقد تمّ عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية مرتبة حسب التسلسل الزمني لها على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت دمج الأشخاص ذوي الإعاقة

ثانياً: الدراسات التي تناولت ضبط الجودة في برامج التربية الخاصة ومعرفة مستوى فاعليتها وفق مؤشرات النوعية العالمية

ثالثا: الدراسات التي تناولت ضبط الجودة في برامج دمج الأشخاص ذوي الإعاقة ومعرفة مستوى فاعليتها وفق مؤشرات النوعية العالمية

وفيما يأتي إيضاح لتلك الدراسات حسب تسلسلها الزمني:

أولاً- الدراسات التي تناولت برامج دمج الأشخاص ذوي الإعاقة

أجريت دراسة في جامعة نيويورك (Univ . of NY, 1995) هدفت الى تعرف العوامل الواجب توافرها لكي تساعد على نجاح دمج المعاقين في الصفوف العادية مع الطلبة العاديين وقد اجريت الدراسة في ولاية نيويورك في الولايات المتحدة ، وقد شملت عينة الدراسة المديريات التي تنفذ فيها هذه الممارسات، وكذلك مفتشي التربية على مستوى الولاية ،فقد استخدم الباحثون المقابلة كأداة للدراسة وأشرف على الدراسة مكتب حكومي ، وقد توصلت الى النتائج التالية:

١. زاد عدد مديريات المدارس التي بلغت عن برامج تربية دمجية زيادة واضحة بين عامي ٩٤-٩٥ من (٢٦٧) مقاطعة في (٥٠) ولاية.
٢. كانت نتائج الطلبة المعاقين الذين تم دمجهم في برامج التربية النظامية نتائج ايجابية .
٣. بلغ المعلمون المشاركون في برامج التعليم الدامج عن وجود نتائج مهنية تربوية ايجابية لهم.
٤. كان لجهود اعادة بناء المدارس تأثير بالغ في برامج التعليم الدامج.
٥. خرجت الدراسة بتوصية حول ضرورة النشر الكامل التعليم الدامج في كل الولايات.

وهدفت دراسة هانسون وهورن وساندال بيكمان ومورجان (Hanson , Horn , Sandall , Beckman , and Morgan ,2001) الى معرفة أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب في هذه المرحلة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) ابا واما لاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة ، وباستخدام المقابلات معهم توصلت الدراسة الى ان غالبية اولياء الامور لهم مخاوف من حجم الصف وحجم الخدمات العلاجية ، ومدى تقبل الاطفال الاخرين لابنائهم الى جانب القلق من مستوى الخبرة وتمرس المعلمين في التعامل مع ابنائهم.

وهدفت دراسة بيفك وماكوماس وأكفارلان ولافلامي (Pivik , Mccomas , Acfarlan , Laflamme , 2002) الى تحديد العوامل التي تعيق او تيسر الدمج المدرسي، فقد طبقت الدراسة على طلبة من ذوي الاعاقات الحسية والحركية المدمجين في المدارس العادية، وعدد من أولياء الامور، وتم استخدام المقابلة لجمع البيانات التي توصلت الى أن هناك عدة عوائق تواجه الطلبة وهي :العوائق الجسدية، فعدد من التلاميذ يحتاجون الى مساعد تعليمي للأنشطة الرئيسية مثل التحرك بداخل المدرسة، وحاجة التلاميذ الى المزيد من الوقت للوصول الى صفوفهم واتمام الواجبات المدرسية حسب ما تفرضه عليهم اعاقتهم .

وجاءت دراسة هيمنجسون وبورل (Hemmingson & Borell , 2002) للبحث عن احتياجات التأقلم والبيئة الملائمة لدمج التلاميذ من ذوي الاعاقات الشديدة في المدارس الثانوية العليا، وكانت المقابلات اداة جمع البيانات التي اشارت الى ان ثلثي الطلبة قد عانو من معيقات في المشاركة في البيئة الاجتماعية ، حيث كانت تنظم هذه النشاطات خارج المدرسة ، ولم تكن البيئة التي تقام فيها هذه الانشطة

مناسبة مما خلقت قيودا منعتهم من المشاركة فيها ، الامر الذي ادى الى شعورهم بالعزلة . اضافة الى ان كثير من هذه النشاطات كانت غير مناسبة لعمر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجتهم .

وفي الدراسة التي اجرتها جعفر (٢٠٠٣) والتي هدفت الى التعرف على اهم صعوبات دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين، ومدى الاختلاف في تقدير هذه الصعوبات تبعا للمتغيرات التالية: نمط الوظيفة، والخبرة التدريسية، والجنس، ونمط المدارس. وكشفت الدراسة عن النتائج التالية: ان جميع ابعاد الاستبانة تشكل صعوبة لدى افراد العينة باستثناء الفقرة الثانية في البعد الاول وقد اتت هذه الابعاد مرتبة حسب درجة صعوبتها كالتالي: (ا) الطلبة ذوو الحاجات الخاصة . (ب) كفايات المعلمين. (ج) البيئة التعليمة. (د) المديرون. (ه) الطلبة العاديون. كذلك اشارت النتائج الى وجود اختلافات في تقييم افراد عينة الدراسة لصعوبات الدمج تبعا لنمط الوظيفة بالنسبة للبعد الاول(البيئة التعليمية) لصالح معلمي الصفوف العادية، وبالنسبة للبعد الثالث (الطلبة العاديون) لصالح معلمو غرف المصادر. ولم تشر النتائج الى وجود صعوبات في تقييم افراد عينة الدراسة لصعوبات الدمج تبعا للجنس الا انها اشارت الى وجود اختلافات بين تقييم عينة الدراسة لصعوبات الدمج تبعا لنمط المدارس بالنسبة للبعد الخامس (المديرون) لصالح معلمي المدارس الحكومية.

اما دراسة الحناوي (٢٠٠٣) التي هدفت الى التعرف على الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين في التعليم العام من وجهة نظر اولياء امورهم ومعلميهم وبيان فيما اذا كان هناك فروقات في اجاهاتهم نحو الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة النمعاقين في التعليم العام تبعا لمتغيرات الدراسة .تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) ولي أمر و(٥٧) معلما ومعلمة و قام الباحث بتصميم استبانه اشتملت على خصائص المبحوثين وكذلك الطلبة المعاقين ، إضافة إلى (٤٤) فقرة متعلقة بالصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين في التعليم موزعة على مجالات الدراسة الستة وهي : الإدارة المدرسية والبناء المدرسي والتجهيزات المدرسية والمعلمون والمعلمات والطلبة العاديين والمنهاج الدراسي والمجتمع المحلي واظهرت نتائج الدراسة إن هناك صعوبات عالية تواجه دمج الطلبة أصحاب الإعاقات في التعليم العام من وجهة نظر أولياء أمورهم ومعلميهم على جميع مجالات الدراسة وكما تبين وجود فروق في اتجاهات المعلمين والمعلمات وأولياء الأمور لصالح المعلمين والمعلمات على مجالات الدراسة باستثناء مجالي البناء المدرسي والتجهيزات المدرسية والمجتمع المحلي .

وهدفت الدراسة التي اجرتها البلوي (٢٠٠٦) إلى التعرف على مدى توافر العناصر المادية والبشرية لدمج ذوي الإعاقات الحسيه في المدارس الأساسية الأردن بالإضافة إلى التعرف إلى الاختلاف في توافر العناصر المادية والبشرية لدمج ذوي الإعاقات الحسيه في المدارس الأساسية الأردن باختلاف متغيرات الجنس ونوع المدرسة حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٤٩) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وقامت الباحثة ببناء استبيانين الأولى تقيس مدى توافر العناصر المادية والبشرية لدمج ذوي الإعاقات السمعية في المدارس الأساسية الأردن والثانية خاصة بالاعاقة البصرية وقد اشارت نتائج الدراسة الى عدم توفر المقومات المادية والبشرية لدمج الطلبة ذوي الإعاقات الحسية في المدارس الحكومية

أجرى الموسى وآخرون (٢٠٠٨) دراسة هدفت لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدراس التعليم العام حيث شمل التقييم الأبعاد الثلاثة التي ارتكزت عليها عملية التوسع في تطبيق الدمج التربوي وهي: البعد الجغرافي، البعد الفئوي، البعد الخدماتي و تكون مجتمع الدراسة من (١٧٣,٢٣) يمثلون ثلاث فئات رئيسة هي : العاملون في التعليم، والتلاميذ، وأولياء أمورهم ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين تكرارات استجابات العاملين ببرامج الدمج على جميع عبارات المقياس لصالح مجموعة المستجيبين الذين رأوا أن المستلزمات المكانية ببرامج الدمج مناسبة ويستفاد منها بدرجة كبيرة، وأن المستلزمات التجهيزية والكوادر البشرية بتلك البرامج متوفرة ، ومناسبة ، ويستفاد منها بدرجة كبيرة، وأن التعاون، والتفاعل، والتكامل في علاقة المدارس بتلك البرامج يتم بدرجة كبيرة بالإضافة إلى ذلك ، فقد رصدت هذه الدراسة آثار الدمج التربوي الإيجابية. وكذلك آثاره السلبية ، وأوضحت أن آثاره الإيجابية تفوق كثيراً آثاره السلبية ،والأهم من ذلك أن السلبيات التي قد تلاحظ – أحياناً – في برامج الدمج ناجمة عن عملية التطبيق ، وليست مرتبطة بصحة مبدأ الدمج وسلامة مسار، مما يعني أنها من النوع الذي يمكن معالجته والتغلب عليه.

وفي دراسة هو (Hu,2010) التي هدفت الى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين العاملين مع الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة في الصين، و قد بلغت عينة الدراسة (٢٧٦) معلما ومعلمة ممن يعملون في (١٢) روضة من رياض الاطفال التي تقدم برامج الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. اشارت النتائج الى ان تصورات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة للعمل ضمن برامج الدمج لم تختلف مقارنة مع مستواهم التعليمي، وعدد سنوات الخبرة، او حجم

الصف، وقد اشارت التحليلات الاحصائية للمقاييس الفرعية الاربعة للحاجات التدريبية، والمقابلات مع معلمي التربية الخاصة و المدراء والمعلمين المعلمين في برامج الطفولة المبكرة الى ان اكثر الحاجات التدريبية للمعلمين كانت تتمركز في جوانب تعديل وادارة السلوك، اعداد و تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، استراتيجيات الدمج و التواصل مع الوالدين و الاسر.

وحاولت دراسة جادك (Gadke،2011)، تحديد مدى معرفة معلمي التعليم العام بأفضل الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في فصول الدمج الملحقة بالمدارس العادية، كما سعت الدراسة إلى معرفة مدى استخدام تلك الاستراتيجيات من قبل المعلمين، وشملت تلك الإستراتيجيات : (التدريس الجماعي، وإستراتيجية تدريس الأقران، وإستراتيجية التعلم التعاوني)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ان المعلمين بوجه عام كانوا على دراية بالاستراتيجيات التدريسية التي أثبتت الأبحاث فعاليتها، فضلاً عن قيامهم باستخدامها، من جهة أخرى أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى إلى اختلاف متغير التدريب لصالح المعلمين الذين تلقوا التدريب المناسب من خلال حضور ورش العمل والندوات في مجال الإستراتيجيات التدريسية.

واجرى المهيدات والغليلات والسريع (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس النظامية في محافظة العاصمة عمان وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٠) معلما حيث أشارت النتائج إلى ان أكثر الحاجات ضرورة هي : معرفة طرق تنظيم البيئة التعليمية المناسبة، ثم التدرب على استراتيجيات تعديل السلوك، التدرب على أساليب تنمية القدرات الإدراكية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ثم التدرب على أساليب التقييم والتشخيص التربوي المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، وأخيراً التدرب على كيفية وضع خطط انتقالية للطفل ذي الاحتياجات الخاصة ، حيث سجلت هذه الفقرات أعلى المتوسطات الحسابية. أما الحاجات التدريبية الأقل ضرورة من وجهة نظر المعلمين ، والتي قدرت بانها حاجات متوسطة فكانت على التوالي : التدرب على أساليب تنمية القدرات اللغوية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ثم التدرب على إعداد الخطط الفردية لكل طفل، ثم التدرب على كيفية إعداد التقارير اليومية حول أداء الطفل ، يليها التدرب على استخدام الحاسوب لإعداد المواد التعليمية المناسبة، وفي المرتبة الأخيرة معرفة طرق تقديم الدعم النفسي لأسرة الطفل.وأشارت النتائج ايضا الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة(∝ = ٠,٠٥) في تقدير المعلمين لاحتياجاتهم تعزى للجنس. ومتغير المؤهل العلمي. كما اشارت النتائج ايضا الى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠١) في الاحتياجات تعزى إلى الخبرة حيث ان الفروق كانت لصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (أقل من سنة)، أي ان الاحتياجات تزيد كلما انخفضت سنوات الخبرة.

ثانياً- الدراسات التي تناولت ضبط الجودة في برامج التربية الخاصة :

قام بيمش وبرير (Beamish & Bryer, 1999) بدراسة هدفت إلى تطوير قائمة من المؤشرات التي تدل على أفضل الممارسات في برامج التدخل المبكر في منطقة كوينزلاند الأسترالية، لتكون هذه المؤشرات نابعة من المعتقدات و الآراء المحلية . تكونت عينة الدراسة في المرحلة الثانية من الدراسة من (٣٧١) فرداً ، منهم (١٣٧) يمثلون الآباء و (٢٣٤) يمثلون العاملين بالبرامج. وأظهرت النتائج تأييد الآباء والعاملين لجميع المؤشرات بدرجة عالية، وحصل المؤشر المتعلق بسهولة التقرب من العاملين أعلى قبول كمؤشر لأفضل الممارسات، وحصل مؤشر الكفاءة المهنية على أدنى قبول كمؤشر لأفضل المؤشرات، وعلى الرغم من أن جميع المؤشرات حظيت على درجات عالية من القبول، إلا أن تقبل العاملين للمؤشرات بشكل عام كان أقوى من تقبل الآباء، مما يشير إلى أن جميع المؤشرات تعتبر عناصر هامة في تحديد نوعية الخدمة في البرامج، أما فيما يتعلق بتطبيق المؤشرات فقد أظهرت النتائج أن جميع المؤشرات تطبق بشكل جزئي، ومن المؤشرات التي حصلت على أعلى درجة تطبيق منها: المؤشرات المتعلقة بتطبيق التعليم والعلاج التأهيلي، وسهولة التقرب من العاملين، وسياسة الباب المفتوح وعملية تمركز الخدمة حول الأسر، ومن المؤشرات التي حصلت على أدنى درجات التطبيق: إدارة الحالة، الكفاءة المهنية، تدريب العاملين، والتغذية الراجعة.

وأجرى كريمنز وديوراند وكوفمان وإيفيريت (Crimmins ,Durand , Kaufman and Everett ,2001) دراسة هدفت إلى التعرف على مؤشرات الجودة الواجب توافرها في برامج الأطفال التوحديين، بالإضافة إلى تقييم الإرشاد النوعي وتحسينه للبرامج المقدمة لهم، حيث قام الباحثون بتطوير مقياس لمؤشرات الجودة لبرامج التوحد تم تطبيقه تجريبياً في برامج التوحد في ولاية نيويورك، حيث شمل هذا المقياس أربعة عشر مجالاً تصنيفياً وفق محورين رئيسين، شمل المحور الأول الجوانب المحددة في العوامل التربوية والمتضمّنة : التقييم الفردي، والخطة التربوية الفردية، والمنهاج، والأنشطة التعليمية،

وطرائق التدريس، والبيئة التعليمية، ومراجعة عملية التقدم ومراقبتها، والمخرجات، أما المحور الثاني فقد شمل مميزات وركائز البرنامج والمتضمنّة : دور الأسرة، والكادر، والمجتمع، والدمج، والانتقال من بيئة إلى أخرى، وطرائق تعديل السلوك، وتقييم البرنامج، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المبني وفق المؤشرات النوعية، وذلك لما تم ملاحظته من تحسن ملموس على الطلبة التوحديين الخاضعين للبرنامج مقابل الطلبة الآخرين الذين لم يخضعوا للبرنامج.

وقامت ثنرلو (Thurlow,2002) بدراسة هدفت إلى تحديد فوائد التجديد المعتمد للمعايير والآليات التي تدعمه للتأكد بأن هذه الفوائد أو الايجابيات قد تحققت، ولتأكيد الطرق التي يتم بها التجديد التربوي المعتمد للمعايير لجميع الطلبة المعاقين، وتبين من الدراسة أن الفائدة الجوهرية للتجديد معتمد المعايير هي متعددة الأوجه بطبيعتها، حيث أظهرت أن أداء الطالب يتحسن، وبالتالي فإن عدداً كبيراً من الطلبة يتقدمون نحو نجاح بالكليات ونجاح في تحقيق المستويات المناسبة، وبينت النتائج أيضاً أن تحديد المعايير ومعرفتها من قبل العاملين في مجال التربية الخاصة يحسن من البرامج التعليمية المعطاة للطلبة بشكل عام.

وأجرى وسناك (Wosnack,2002) دراسة هدفت إلى تحديد معايير التربية الخاصة في ولاية ألبرتا كندا والتي اعتمدت في شهر أيلول عام (٢٠٠٣)، وطلبت من مجالس المدرسة تحديد وتنفيذ برامج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف من (١-١٢) بشكل فعال، وكان الاهتمام ينصب على الممارسة التربوية في هذه المنطقة من كندا، بحيث يحصل كل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة على برامج وخدمات مناسبة بغض النظر عن المدرسة التي يدرس فيها في منطقة ألبرتا، وقد نظمت المعايير في أربعة مجالات هي:

- السماح بالوصول إلى برنامج تربوي فعال يُحدد المهام والخدمات.
- التحقق من مدى ملاءمة البرنامج للمعايير المهنية التي تعنى بتخطيط البرامج، وتنفيذها و وتقويمها، ومشاركة الأهل في اتخاذ القرار.
- تحديد المسؤولية (الإجراءات والسياسات المستخدمة في التسجيل والتوثيق، ومراقبة تقويم البرنامج والمشاركة في إجراء الاختبارات المختلفة).
- الاستئنافات في وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج مناسبة ومتسقة مع التربية الخاصة بشكل عام.

و قام روبيرتسون (Robertson,2006) بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى التزام برامج التربية الخاصة في قسم التربية لولاية وست فيرجينيا بالمعايير الفيدرالية للولاية، إذ تمّ الحصول على بيانات الدراسة من خلال استطلاع رأي (٢٢) مديراً في التربية الخاصة، و (٨٤٨) معلماً التربية الخاصة، و (٢٤١٠) من آباء الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، وذلك في (٢٢) نظاماً مدرسياً في الولاية، وتم تحليل التقرير الخاص بالأنظمة المدرسية للأعوام من (١٩٩٧ - ١٩٩٨) والأعوام (١٩٩٨ - ١٩٩٩)، وتحليل تقرير مراقبة برامج التربية الخاصة للمكتب الفيدرالي في الولاية، وأشارت النتائج إلى أنه قد طرأ تحسن وتطوير على خدمات التربية الخاصة المقدمة والمتعلقة بالخطط التربوية الفردية، وإدارة الخدمات، وتقييم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أوضحت الدراسة أن نظام المساءلة الحالي المستخدم في الولاية لمراقبة خدمات وبرامج التربية الخاصة قد أصلح الأخطاء التي تم ملاحظتها في مراجعة تقرير الأعوام (١٩٩٦-١٩٩٧) والذي أعد من قبل التربية في مكتب برامج التربية الخاصة.

وقام الزارع (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى بناء مؤشرات لضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين، وتحديد درجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠) مركزاً تقدم خدماتها للأطفال التوحديين الذكور من مراكز الأطفال التوحديين الحكومية، وأشارت النتائج إلى أن هناك مؤشرات لعنصرين من عناصر ضبط الجودة انطبقت بدرجة عالية هي مؤشرات عنصر البرنامج التربوي الفردي والخطة التعليمية الفردية، ومؤشرات عنصر تحليل السلوك التطبيقي في تعديل السلوك، في حين أن هناك مؤشرات لأربعة عناصر انطبقت بدرجة متوسطة هي: مؤشرات عنصر طرق التدريس والتدريب، ومؤشرات عنصر المنهاج المرجعي، ومؤشرات عنصر التهيئة للدمج، ومؤشرات عنصر التقييم والتشخيص، أما باقي مؤشرات العناصر المتبقية وعددها خمسة انطبقت بدرجة متدنية وهي: مؤشرات عنصر البيئة التعليمية المادية، ومؤشرات عنصر تقييم البرنامج المقدم والمركز لكل منهما، ومؤشرات عنصر الخدمات المساندة، ومؤشرات عنصر الكوادر العاملة، وكانت الأقل انطباقاً هي مؤشرات عنصر مشاركة ودعم وتمكين الأسر.

وقام الحسن (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس للمؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد درجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الطلبة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٣) برنامجاً من غرف المصادر الملحقة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، ومدارس التعليم الخاص والتي يلتحق بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم بواقع معلمٍ واحدٍ لكل غرفة، وقد

أشارت النتائج إلى أن هناك ثلاثة أبعاد من أبعاد المؤشرات النوعية قد انطبقت بدرجة متوسطة هي البيئة التي ينفذ فيها البرنامج، ومؤشرات بعد استراتيجيات التعليم وأنشطة التعليم وإجراءات التعرف والتشخيص. في حين أشارت النتائج إلى أربعة أبعاد من أبعاد المؤشرات النوعية كانت درجة انطباقها متدنية، وهي مؤشرات بُعد إدارة وتنظيم البرنامج، ومؤشرات بُعد العاملين في البرنامج، ومؤشرات بُعد علاقة البرنامج مع الأسرة، وكانت أقل أبعاد المؤشرات النوعية انطباقا هي مؤشرات بُعد تقييم فاعلية البرنامج.

وأجرت أبو صفية (٢٠١٠) كذلك دراسة هدفت إلى تقييم خدمات التدخل المبكر في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في الأردن للأطفال المعاقين سمعياً في ضوء المعايير العالمية، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٤) أخصائياً، و(٣٤) معلماً ومعلمة للمعاقين سمعياً في مراكز ومدارس التربية الخاصة في مدينة عمان والزرقاء والسلط، و(٤٤) أُمّاً لمعاقين سمعياً مسجلين في تلك المراكز والمدارس، وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع درجة تقييم خدمات التدخل المبكر المقدمة للمعاقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين والأسر، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والاختصاصيين على بعد إرشاد وتثقيف أسر المعاقين سمعياً وذلك لصالح المعلمين الأكثر خبرة، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين والاختصاصيين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمين والاختصاصيين، كما أظهرت النتائج أن أكثر خدمات التدخل المبكر المقدمة للمعاقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين هي خدمات التقييم والتشخيص، ثم التأهيل السمعي، ثم التدريب على مهارات التواصل، ثم إرشاد وتثقيف أسر المعاقين سمعياً.

أما الخطيب (٢٠١٠) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تطوير أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٥٣) مؤسسة ومركزاً موزعة على أقاليم المملكة الثلاثة (الشمال والوسط والجنوب)، وقد أظهرت النتائج فيما يتعلق بالإعاقة العقلية أن هناك بعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع هو بُعد البرامج والخدمات، في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسط هي: بُعد البيئة التعليمية، وبُعد التقييم، وبُعد الإدارة والعاملين، أما الأبعاد المتبقية الأخرى، فقد كانت ذات مستوى فاعلية متدنٍ وهي: بُعد الرؤية والفكر والرسالة، وبُعد مشاركة ودعم وتمكين الأسرة، وبُعد الدمج والخدمات الانتقالية، وبُعد التقييم الذاتي، أما

فيما يتعلق باضطراب التوحد، فقد ظهرت النتائج بصورة مشابهة للنتائج المتعلقة بالإعاقة العقلية ولكن الأبعاد ذات مستوى الفاعلية المتوسط كانت بالترتيب الآتي: بُعد التقييم، وبُعد البيئة التعليمية، وبُعد الإدارة والعاملين، في حين لم يطرأ أي اختلاف على الأبعاد ذات مستوى الفاعلية المرتفعة والمتدنية الواردة بالنتائج المتعلقة بالإعاقة العقلية.

وقام العايد (٢٠١٠) بدارسة هدفت إلى بناء مقياس لمؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة وتحديد درجة انطباقها على مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من الكوادر العاملة في (٢٩) مركزاً من مراكز الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة التابعة لوزارة التربية والتعليم، التي تقدم خدماتها للأفراد الذكور ذوي الإعاقات المتعددة، وقد مثلت مختلف مدن ومناطق المملكة العربية السعودية، حيث أشارت النتائج إلى أن هناك مؤشرات لبعدين من أبعاد ضبط الجودة انطبقت بدرجة مرتفعة وهي: استراتيجيات التعليم أو التدريس، ومؤشرات بعد البرنامج التربوي الفردي، في حين أشارت بقية المؤشرات وعددها اثنا عشر بعداً إلى انطباقها بدرجة متوسطة وهي: مؤشرات بعد المنهاج المرجعي، ومؤشرات بعد استراتيجيات التعليم والأنشطة التعليمية، ومؤشرات بعد متابعة التقدم في التعلم وتقييمه، ومؤشرات بعد التقييم والتشخيص، ومؤشرات بعد الكوادر العاملة في البرنامج، ومؤشرات بعد إدارة البرنامج، ومؤشرات بعد الدمج والتعليم في برامج الدمج، ومؤشرات بعد الخدمات المساندة، ومؤشرات بعد تقييم البرنامج، ومؤشرات بعد الخدمات الطبية والصحية، ومؤشرات بعد الخدمات الانتقالية والمهنية، ومؤشرات بعد البيئة التعليمية ومؤشرات بعد مشاركة الأسرة ودعمها وتمكينها وهي أقل المؤشرات انطباقاً.

أما ملحم (٢٠١٠) فقد قام بدراسة هدفت إلى تحديد مؤشرات الجودة في تقييم الخدمات التربوية الخاصة والداعمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية ، وتقييم درجة اتساق هذه الخدمات مع مؤشرات الجودة التي تم تطويرها ، والتعرف على نقاط القوة والضعف في الخدمات التربوية الخاصة والداعمة المقدمة لهؤلاء الطلبة، حيث تمّ إعداد استبانة لقياس مؤشرات جودة الخدمات التربوية وفق المعايير العالمية، تكونت من (١١) بعداً موزعة على (١٥٧) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) معلماً ومعلمة. وتوصلت النتائج إلى أن مدى جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، جاء بعد الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة في المرتبة الأولى، ثم التطوير والتدريب المهني في المرتبة الأخيرة، كما بينت النتائج أن هناك

فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأقل من بكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالات إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية لصالح فئة الخبرة (٢٠) سنة فأكثر، أما بالنسبة لمتغير الجنس فكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

وأجرى المكانين (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية وعلاقتها بمتغيرات نوع البرنامج وسنة تأسيسه ونوع الإعاقة المستفيدة. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) برنامجاً للتربية الخاصة في الطفولة المبكرة تتبع لقطاعات حكومية وخاصة وتطوعية، موزعة على أقاليم المملكة الثلاثة: إقليم الشمال، وإقليم الوسط، وإقليم الجنوب. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس للمؤشرات النوعية لبرامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة تكون من (١٧٠) مؤشراً، تم توزيعها على تسعة أبعاد هي: السياسات، الإدارة والعاملون، التقييم، البيئة التعليمية، الخدمات والبرامج، الدمج والخدمات الانتقالية، دعم وتمكين الأسرة، الممارسة المهنية والأخلاقية، التقييم الذاتي. وتم التوصل إلى دلالات صدق وثبات ملائمة لأغراض الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في مؤشرات بُعد التقييم كان بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (٠,٨٥)، في حين أن درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في مؤشرات الأبعاد الثمانية الأخرى والدرجة الكلية كانت متوسطة وهي على النحو الآتي: بلغ المتوسط الحسابي لبُعدي الخدمات والبرامج وبُعد السياسات (٠,٧٤)، وبلغ متوسط بُعدي الإدارة والعاملين وبُعد البيئة التعليمية (٠,٧٢)، وبلغ متوسط بُعد دعم وتمكين الأسرة (٠,٧٠)، وبلغ متوسط بُعد الدمج والخدمات الانتقالية (٠,٥٩)، وبلغ كذلك متوسط بُعد التقييم الذاتي (٠,٥٨)، وبلغ متوسط بُعد الممارسة المهنية والأخلاقية (٠,٥١)، أما الدرجة الكلية للأبعاد فقد بلغ متوسطها (٠,٧٢). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في أبعاد المؤشرات النوعية العالمية تعزى لمتغيرات نوع البرنامج وسنة تأسيسه ونوع الإعاقة المستفيدة.

ثالثا: الدراسات التي تناولت ضبط الجودة في برامج التعليم الدامج :

أجرى جنكيز وجيويل وليكيستر (Jenkins , Jewell , Leicester , 1991) دراسة هدفت الى ايجاد نموذج لبناء مواصفات البناء المدرسي لتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، والتحري عن معرفة أفضل الظروف التي يمكن أن يتكيف فيها هؤلاء الطلاب في الصفوف العادية، بالاضافة الى تحديد فاعلية البرامج المطبقة وتحديد أهم جوانب القصور فيه، كما سعت الى معرفة الصعوبات التي تواجه الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدرسة العادية ،وتوصلت الدراسة الى أن هناك عددا من الصعوبات يعاني منها هؤلاء التلاميذ وهي :

- إحساس بعض الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بأن الصف الخاص يفي باحتياجاتهم بصورة أفضل من الصف العادي، ولذلك فأنهم يتركون الصف العادي ويلتحقون بالصف الخاص.
- لم يتمكن المعلمون من فهم أبعاد مهمتهم في المدارس التي تم فيها دمج أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .
- ضغف قدرة المعلمين على تواصل مع الطلبة، وتملكهم شعور أن المهمة تتطلب مسؤولية أكبر، وخصوصا في حال انشغال المختصين بمهام أخرى .
- الخدمات التي يقدمها طاقم المساندة للطلبة في الصف العادي لم تتلاءم مع احتياجتهم.
- لم يتحقق مستوى التكيف المدرسي لدى الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الى الدرجة المطلوبة.

أجرى جروثار (Grotheer, 1999) دراسة حول نوعية الخطط التربوية الفردية وجودتها للطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية، والطلبة ذوي صعوبات التعلّم في مواقف الدمج وغرف المصادر، وتم تصميم هذه الدراسة للتأكد من نوعية البرامج والخطط الفردية (IEPs) للطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية، والطلبة ذوي صعوبات التعلّم في غرف المصادر، والدمج الشامل، وتم فحص (١٤٢) برنامجاً تربوياً فردياً باستخدام نموذج تقييم البرامج الفردية الذي طوره (سميث، ١٩٨٧). هذه الأداة فحصت البرامج الفردية بالعلاقة مع ثلاثة مكونات (الإجرائي والتطبيقي، الجوهري، التطابق)، كما قام الباحثين بتصميم مكون إضافي لفحص البيئة الأقل تقييداً، وفي الجزء الثاني من الدراسة تم مسح (١٨٠) من المعلمين العاديين، ومعلمي التربية الخاصة، لمقارنة مستويات مشاركتهم في إعداد البرامج التربوية الفردية واتجاهاتهم نحو الخطط الفردية ودرجة استخدامهم للخطط الفردية في صفوفهم، وفي الجزء الأخير من الدراسة تم مقابلة (٦) معلمي تربية خاصة و(٩) من المعلمين العاديين لمعرفة درجة مشاركتهم في

الخطط الفردية، وما التغيرات والفوائد أو التطورات التي يعتقدون بأنها مطلوبة في الخطط الفردية.أشارت النتائج إلى أن البرامج التربوية الفردية هي التزام قانوني، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائياً بين البرامج الفردية في مواقف الدمج والبرامج المستخدمة في غرف المصادر، لكن الاختلاف تمثل في الأهداف التعليمية، فقد تم إعداد وصياغة أهداف أكاديمية أكثر للطلبة ذوي صعوبات التعلّم بينما تم إعداد وصياغة أهداف سلوكية أقل لذوي الاضطرابات السلوكية. كما أيدت نتائج المسح والمقابلات الأدب الذي أشار إلى أن معلمي التربية الخاصة هم أكثر انخراطاً في عملية إعداد البرامج التربوية الفردية من المعلمين العاديين وعلى أي حال أشار المعلمون العاديون إلى أنهم يرغبون أن تكون مشاركتهم أكثر في إعداد البرامج التربوية الفردية وأن يكتسبوا أساليب التعامل مع ذوي الإعاقات في صفوفهم.

وأجرى كل من ماير ومولينز ومور ورالف (Mayer,Mullens,Moore and Ralph,2000) دراسة تحليلية هدفت إلى تحديد المؤشرات النوعية المدرسيّة، فقد سلطت الضوء على (١٣) مؤشراً من مؤشرات جودة ونوعية المدرسة، التي من المحتمل أن يكون لها علاقة ارتباطية مع تعلّم الطالب، إذ تم تصنيف هذه المؤشرات ضمن ثلاث فئات هي: خصائص المدرسين، وخصائص الفصول الدراسية، والخصائص التي تتميز بها المدارس. ويشير التقرير إلى أن البحوث تؤكد على أن الطلبة يتعلّمون بشكل أفضل إذا تلقوا التعليم من قبل معلمين على مستوىً عالٍ من الكفاءة الأكاديمية، والمعلمون الذين يدرسون ضمن التخصصات التي أعدوا فيها أكثر من المعلمين ذوي المهارات الأكاديمية والإعداد غير الملائم. والذين يدرسون مواضيع لا علاقة لها بتدريبهم. وأشارت الدراسة إلى أن الطلبة بالمتوسط يتعلّمون من معلمين ذوي خبرة مدتها(٣) سنوات بشكل أفضل من تعلّمهم من قبل معلمين تقل سنوات الخبرة لديهم عن ذلك، وبالرغم من أن البحث لم يقدم أدلة قاطعة بشأن التطوير المهني، إلا أن الخبراء يتفقون على أن المشاركة في برامج التطوير المهنية ذات النوعية والجودة العالية ينبغي أن تؤدي بالضرورة إلى تعليم أفضل. أما على مستوى الصفوف الدراسية، فتشير البحوث إلى أن الطلاب يستفيدون من المنهاج المركز والرصين، والوقت الذي يستغرقه باستخدام الحاسوب، وتلقي التعليم في فصول دراسية أصغر. ولا زالت هناك حاجة إلى معرفة العلاقة بين علم أصول التدريس وتعلّم الطالب. أما على مستوى المدرسة فتشكل أهداف المدرسة والإدارة أو القيادة والأنظمة والسياسات والبيئة التعليمية مؤشرات هامة لنوعية المدرسة وجودتها. ويعتقد بأن تعلّم الطالب يحدث كنتيجة للتفاعل مع المعلمين، والطلبة الآخرين والمنهاج وأن العلاقة بين التعلّم وهذه العوامل ليست راسخة لجميع هذه المؤشرات. وتشير الدراسة بأن هناك حاجة لمقاييس أفضل لمراقبة الأوضاع النوعية في المدرسة بشكل دقيق لا سيما بالنسبة للمؤشرات المتعلقة

بجانب أصول وفن التدريس، قيادة المدرسة، والأهداف، والمجتمع المهني. وعلاوة على ذلك، لم تتوفر بعض الجوانب الهامة والمتعلقة بالتطوير المهني، ومحتوى التدريب، والتكنولوجيا، والبيئة الأكاديمية، والانضباط. وأخيرا، وحتى عندما تتوفر بيانات نوعية، فإنها تفقد قيمتها إذا لم تكن محددة بشكل مناسب وقابلة للتحديث، وعلى الرغم من أن الخبراء متفقون على أن بعض المؤشرات ينبغي أن تظهر تغييرات في تعلّم الطلبة، إلا أنه ليس هناك أدلة إحصائية دائمة ملموسة لدعم هذا الافتراض، ويعتقد بأن تحديث البيانات التي تم جمعها حول أبعاد المدرسة عملية هامة وترتبط بالنوعية والجودة، و يجب أن تساعدنا على فهم أفضل للعلاقة بين هذه المؤشرات وتعلّم الطلاب.

وأجرت ديفور (Defur,2002) دراسة بهدف التعرف على مدى اندماج الطلبة من ذوي الاحتياجات في محاولات التجديد التربوي المعتمد للمعايير في فرجينيا، وأظهرت الدراسة أن مشاركة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في برنامج التقويم كان فعالا نسبياً، وأن هؤلاء الطلبة أظهروا تحسناً في إتقان معايير الولاية وبالرغم من أن هذا التحسن بسيط إلا أنه مشجع، وأظهرت نتائج الاستبانة التي وزعت على المشرفين التربويين تأييداً لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المعايير، ولكن النتائج أظهرت تحذيرات تتعلق بعواقب غير مأخوذة بالحسبان لهؤلاء الطلبة.

هدفت الدراسة التي قام به دراسة ديبولا و ثوماس(Dipaola and Thomas,2004) إلى التوصل إلى معايير الأداء الفعال لمديري المدارس التي يوجد بها برامج للتربية الخاصة، والاستفادة من هذه المعايير في تقديم إطار عمل لتطوير أداء المديرين ، والوصول إلى إدارة فعالة للتربية الخاصة ، وقد تم بناء المعايير في هذه الدراسة واشتملت على خمسة معايير وهي : الرؤية المشتركة للتعلم ، والثقافة المدرسية المناسبة ، والإدارة الفعالة ،والمشاركة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي ، والتمتع بمستوى أخلاقي عالٍ . وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن هذه المعايير يمكن من خلالها الحكم على فعالية مديري المدارس، ويمكن الاستفادة منها في تصميم برامج إعداد وتدريب مديري المدارس المهتمين بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

هدفت الدراسة التي قام به سكاربريفك (Skarbrevik,2005) إلى تقييم جودة التعليم الخاص للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الدارسين في الفصول الدراسية العادية في النرويج، حيث طلب من المعلمين

و مقدمي الخدمات التربوية الخاصة بالمدرسة تقييم جودة البرامج التربوية المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية . وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

- إن أهم المعايير في جودة البرامج التربوية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة هو توفر المواد الدراسية و الوسائل التعليمية المساعدة.
- إن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة سجلوا نقاط منخفضة في معيار· الاندماج الاجتماعي.
- في معيار رأي الآباء وجد أن أغلب أن آباء الطلاب ذوي الاحتياجات· الخاصة عبروا عن تقدم أبناءهم بشكل جيد في المدرسة العادية.

وأجرى كارول (Carol,2007) دراسة هدفت إلى التعرف على المؤشرات النوعية لبرامج الدمج الكامل في مرحلة ما قبل المدرسة، وتم استخدام منهجية دراسة الحالة للتحقق من ثلاثة أبعاد للنوعية في برنامج ما قبل المدرسة، والتحقق من الالتزام في تطبيق منهاج تم اختياره للبرنامج، وتم استخدام مقاييس نوعية لجمع البيانات من خلال الملاحظات الرسمية وغير الرسمية، والمقابلات الشخصية، ومراجعة الوثائق. وقد اشتملت عينة الدراسة على (40) مشاركاً من المديرين، ومعلمي التربية الخاصة، ومعلمي مرحلة ما قبل المدرسة، ومساعدي المعلمين، والآباء، وتمّ تحديد الخصائص المتعلقة بالبرامج التعليمية المبكرة عالية الجودة على النحو الآتي: مظاهر نوعية البناء، وكادر مؤهل، وصفوف صغيرة، ونسبة المعلمين إلى الطلاب منخفضة، ومؤشرات نوعية للعمليات مثل استخدام الممارسات التعليمية التي تنمي التفكير وتشجيع الأطفال على طرح الأسئلة، واستخدام استراتيجيات توجيه إيجابية، وتركيز قوي على مساعدة الأطفال على تطوير مهارة حل المشكلات وإظهار الاحترام للآخرين. وأظهرت النتائج أن أنشطة التعليم المستندة إلى المحتوى، وممارسات التقييم المستمر للطفل كانت من الجوانب التي تحتاج إلى تطوير ومن المظاهر الإيجابية التي أظهرتها الآباء والمعلمون، توفر دمج التربية الخاصة مع خدمات رعاية الطفل في مكان واحد، كذلك تطبيق مناهج قوية تدعم مشاركة الأسرة، واشتملت كذلك على بنية الصف والروتين وتفاعلات المعلم مع الطفل وتوجيه تعلّم الطفل، لكن التطبيق كان ضعيفاً فيما يتصل بالبيئة الفيزيقية واستخدام نظام تقييم الطفل.

واجرى مارشال (Marshall,2008) دراسة هدفت لمعرفة أثر نظام التفتيش على المدارس في بريطانيا في المساهمة بتطوير المعايير التعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية من خلال المنهج الوثائقي الذي اعتمد على دراسة كافة التقارير الصادرة من مكتب المعايير البريطانية (أوفستد) حول

الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية في مدارس التعليم العام و التعليقات على هذه التقارير .وقد توصلت الدراسة إلى:

١-أن التفتيش كان له أثر إيجابي على أداء العديد من المدارس التي يوجد بها طلاب تربية خاصة ولا سيما بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم عميقة أو متعددة.

٢-أن تقييم التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في المدارس العادية يعاني بوضوح من ضيق الوقت و افتقار بعض المعلمين للخبرة، فضلا عن عدم وجود فرصة لتقديم تقرير مفصل عن الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية في المدارس.

٣-أن التفتيش سأهم في رفع المعايير العامة للأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية في مدارس التعليم العام.

وقام الغامدي (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على مبررات ودواعي الأخذ بمتطلبات تطوير البيئة التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام الحكومي للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة، والتعرف على درجة توافر تلك المتطلبات ومستوى الجودة في ممارستها في مدارس التعليم العام الحكومي للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمدارس الدمج بمدينة مكة المكرمة، مع تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد ذلك لدى مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات المسمى الوظيفي، المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة، ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-اتجهت استجابات مجتمع الدراسة إلى الموافقة بدرجة عالية على مبررات الأخذ بمتطلبات البيئة التعليمية للدمج في ضوء معايير الجودة الشاملة.

-مالت اتجاهات مجتمع الدراسة نحو ممارسة معايير الجودة بدرجة أحياناً ونادراً وبمستوى جودة متوسطة ومنخفضة غالباً.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المديرات والمعلمات من أفراد المجتمع ومحور درجة توافر المتطلبات وفقاً لمتغيرات المسمى الوظيفي لصالح المديرات، مع عدم وجود فروق ترجع لاختلاف المرحلة التعليمية وعدد سنوات الخبرة.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأفراد المجتمع على محور مستوى الجودة في ممارسة المتطلبات وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، مع وجود فروق ذات دلالة ترجع لاختلاف المرحلة التعليمية لصالح أفراد

المرحلة الثانوية، وفروق ترجع لاختلاف عدد سنوات الخبرة لصالح المجموعة التي لديها سنوات خبرة أكثر من عشر سنوات.

واجرت القباري(٢٠٠٩) دراسة هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تقبل مدراء الإدارات ومشرفي وموظفي الإدارة العامة للتربية الخاصة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معايير (الآيزو)، إضافة إلى معرفة المعوقات التي يمكن أن تحول دون قيام الإدارة العامة للتربية الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معايير الآيزو. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشمل مجتمع الدراسة جميع العاملين بالإدارة العامة للتربية الخاصة من مدراء الإدارات والمشرفين التربويين والعاملين بالوظائف الإدارية شملت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

-هناك اتفاق بين وجهات نظر عينة الدراسة حول مدى تقبل مدراء الإدارات ومشرفي وموظفي الإدارة العامة للتربية الخاصة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معايير (آيزو) ، وبلغ المتوسط العام (٢,٧٥ من ٣)

-هناك تباين في وجهات نظر عينة الدراسة من مدراء الإدارات ومشرفي وموظفي الإدارة العامة للتربية الخاصة (حول المعوقات التي يمكن أن تحول دون قيام الإدارة العامة للتربية الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معايير (الآيزو) ، وبلغ المتوسط العام (٢،٠١ من ٣)

وأجرى المهدي(٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على الأسس النظرية لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء القيادة التدريسية، ورصد لواقع التجربة المصرية لقيادة الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام، ووضع تصور مقترح لقيادة مدرسة الدمج الشامل في مصر في ضوء القيادة التدريسية بالاستفادة من الخبرة الأمريكية . وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحليل تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الرجوع للوثائق و القوانين والدراسات السابقة حول الموضوع، ثم قدم الباحث التصور المقترح لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر.

واجرى اونيل (O'Neill,2011) دراسة هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التدريس والممارسات المنهجية التي تدعم النتائج الأكاديمية الإيجابية للطلاب ذوي الإعاقة.، واستخدمت الدراسة المنهج

الوثائقي في مراجعة الأدبيات و القوانين الخاصة بذوي الإعاقة، والمنهج الاستقصائي من خلال مقابلة المعلمين و المديرين في ثانوية ميد ويسترن في الولايات المتحدة الأمريكية . وبينت الدراسة أن أهم العوامل التي سأهمت في النجاح الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة مايلي:

١. العدالة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة مثل أقرانهم العاديين
٢. مناخ المدرسة التنظيمي المبني على الالتزام بدعم جميع الطلاب لتحقيق النتائج الأكاديمية الإيجابية كان جزءا من ثقافة المدرسة
٣. التخطيط المرن المدمج في الجدول اليومي قدم فرصة للمعلمين لاختيار ما يناسب طلابهم حسب قدراتهم واحتياجاتهم و مناقشة نقاط القوة و الضعف لدى الطلاب والتحديات التي تواجههم والتخطيط التعاوني بين المعلمين.

قامت الرميح (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى إعداد نموذج مقترح لتطبيق معايير الجودة في إدارة برامج دمج ذوات الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع منسوبات برامج دمج ذوات الإعاقة في منطقة الرياض،والبالغ عددهن(٣٣٣) مستجيبة، كما تم توزيع استبانة أخرى تهدف إلى التعرف على المقترحات التي يمكن تطبيقها لتطوير إدارة برامج دمج ذوات الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الخبراء المشاركين في الدراسة والبالغ عددهم (١٧) خبيرا. خلصت الدراسة إلى ان المتوسط الحسابي العام لواقع مؤشرات تطبيق معايير الجودة في برامج الدمج التربوي كان متوسطاًاذا بلغ (١,٥٥ من ٣)

ماذا يستنتج من الدراسات السابقة؟

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن هذه الدراسة هدفت إلى تطوير قائمة ومقياس شامل لمعايير ضبط الجودة اللازم توفرها في برامج التعليم الدامج، ولتخدم كأداة للتقييم، يستفيد منها صانعو السياسات المتعلقة ببرامج التعليم الدامج المنفذة في المؤسسات، والمدارس الحكومية والخاصة، والمراكز، في تحديد وتقييم الوضع الراهن للبرامج والخدمات المؤسسية المقدمة ومقارنتها بالمعايير بغية تطوير وتحسين مستويات أداء البرامج والخدمات المقدمة لذوي الإعاقة.

أما الدراسات السابقة فقد بحثت موضوعات وقضايا على درجة عالية من الأهمية، مثل تقييم فعالية البرامج المقدمة ، كما تطرقت بعض الدراسات إلى قياس درجة تطبيق معايير المنظمات المتخصصة في

التربية الخاصة، بالإضافة إلى قيام بعض الباحثين بدراسة الاتجاهات والمشكلات التي تواجه المعلمين المنخرطين في تعليم الطلبة ذوي الاعاقة و المدراء و اولياء الامور .

وأخيراً هناك دراسات بحثت في معايير ضبط الجودة في برامج التربية الخاصة، إلا أن هذه الدراسة وعلى خلاف ما سبقها من دراسات تهدف إلى تطوير مقياس لمعيار ضبط الجودة في برامج التعليم الدامج وذلك من خلال الإطلاع والتعرف على المعايير المنبثقة عن بعض المنظمات الدولية و المحلية المتخصصة في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة ، إضافة إلى الإطلاع على مخرجات ونتاجات البرامج المتخصصة في المدارس والمراكز والمؤسسات المعتمدة من قبل الجهات المتخصصة، والاستفادة من الممارسات الناجحة في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في هذه المدارس وكل ذلك بهدف الاستفادة في ضبط جودة الخدمات المقدمة في برامح التعليم الدامج في الأردن.

ويستنتج الباحث أن نتائج جميع الدراسات السابقة والتي تم استعراضها تعزز وتدعم عملية تطوير وصياغة الإطار العام والإجرائي لمعايير ضبط الجودة في برامج التعليم الدامج ، وتعطيها استحقاقاً خاصاً وأولوية بين أولويات تنمية وتطوير برامج التربية الخاصة والتعليم الدامج ؛ نظراً لعدد البرامج العاملة وحاجتها إلى المتابعة والتطوير والمساءلة، ويرى الباحث أن بالإمكان توظيف استخدام تلك المعايير في المكونات المرتبطة بالمدخلات والعمليات والمخرجات، كجزء من متطلبات الجودة وضماناتها التي تحقق الجودة في البرامج المقدمة، ويرى كذلك الباحث بأنه حتى لو تمت عملية إعداد معايير ضبط الجودة في البرامج، فإن ذلك لا يعنى الوصول إلى تحقيق الجودة في البرامج، إذ ينبغي عدم الإكتفاء أو الوقوف عند تطوير هذه المعايير وتوظيفها في تقييم وتطوير البرامج، بل تحديثها بالشكل الذي يمكّن من متابعة جميع المستجدات والتطورات التي تميز مجال التعليم الدامج.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، وعينة الدراسة، ووصفاً لأدوات الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت لاستخلاص النتائج.

مجتمع الدراسة وأفرادها:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع برامج التعلم الدامج المنفذة في المدارس الحكومية والخاصة التي تقدم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الاعاقة باستثناء صعوبات التعلم والبالغ عددها (٩٦) برنامجاً وذلك حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم والمجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين لعام ٢٠١٣، أما افراد الدراسة فقد تكونت من(٥٠) برنامجاً أمكن الوصول إليها في محافظة العاصمة عمان .

أداة الدراسة:

لغايات تطوير مقياس لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن، فقد تم بناء مقياس يقيس جودة التعليم الدامج في الاردن، وتحديد درجة انطباقها على ما يقدم للطلبة ذوي الاعاقة من برامج تربوية وتعليمية وفقاً لمجموعة من الإجراءات والمراحل:

المرحلة الاولى: جمع المعلومات والبيانات:

لجمع البيانات المتعلقة بمعايير جودة برامج التعليم الدامج ، وتحديد مدى انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن، فقد تم التوصل إلى إعداد وبناء مقياس هذه المعايير وتحديد درجة انطباق هذه المعاييرعلى برامج المقدمة في الاردن وفقا للإجراءات والخطوات الآتية:

١. الاطلاع على معايير الممارسة المهنية في مجال تعليم الطلبة ذوي الاعاقة والمعتمدة من قبل المجلس الأمريكي للأفراد ذوي غير العاديين (Council for Exceptional Children).

٢. الاطلاع على مؤشرات الجودة الخاصة ببرامج التعليم الفردية والتي تم تطويرها من قبل دائرة التعليم في فلوريدا، قسم المدارس الحكومية والتعليم المجتمعي، مجلس مساندة التدريس والخدمات المجتمعية (١٩٩٧).

٣. الاطلاع على مؤشرات التعليم الدامج في أوروبا والصادرة عن الوكالة الأوروبية للتنمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (European Agency for Development in Special Needs Education)

٤. الاطلاع على معايير التربية الخاصة الخاصة ولاية ألبرتا كندا (Standards for Special Education, Alberta, 2004)

٥. الاطلاع على معايير الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة ولاية ميشيغان مجلس التعليم (Michigan State Board of Education)

٦. الاطلاع على معايير التعليم في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة الخاصة ولاية ألبرتا كندا (Special Education, Early Childhood Standards forthe Provision of Alberta,2006).

٧. الاطلاع على مؤشرات الجودة للمباني المدارس الدامجة في ماريلاند (Maryland Coalition For Inclusive Education)

٨. الاطلاع على معايير بناء المدارس الدامجة في ولاية لويزيانا والصادرة من مديرية التربية قسم الفئات الخاصة (Louisiana Department of Education, Division of Special Populations)

٩. الاطلاع على مؤشرات الجودة للتعليم الدامج في ولاية نيو جيرسي (New Jersey Coalition for Inclusive Education (NJCIE))

١٠. الاطلاع على المعايير المهنية للمعلمين ولاية ميشيغان مجلس التربية والتعليم (Michigan State Board of Education)

١١. الاطلاع على معايير الخاصة بمعلمي التربية الخاصة في ولاية شمال كارولينا .
(North Carolina Professional Teaching Standards Commission)

١٢. الاطلاع على برامج التربوية الفردية المستندة إلى المعايير(IEPs) قسم التربية والتعليم، مكتب التربية الخاصة والتدخل المبكر ولاية ميتشيغان

١٣. معايير ترخيص معلمي ومعلمي التربية الخاصة (Interstate New Teacher INTASC Special Education Assessment and Support Consortium (Sub-Committee

١٤. مؤشرات الجودة لتقييم الخدمات الفردية المقدمة للطلاب من الروضة الى الصف الثاني عشر إدارة التربية والتعليم ولاية كولورادو(The Colorado Department Of Education)

١٥. الإطلاع على معايير المؤسسة الوطنية لاعتماد خدمات التربية الخاصة National Commission for the Accreditation of Special Education Services (NCASES) والتي وضعت معايير واضحة وقابلة للقياس تتعلق بخدمات وبرامج التربية الخاصة وتعد هذه المؤسسة من المؤسسات الرائدة في اعتماد برامج التربية الخاصة وخدماتها.

١٦. الاطلاع على معايير الاعتماد والصادرة عن المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين وهي:

١. معايير الاعتماد العام لبرامح وخدمات الاشخاص المعوقين في الاردن.

٢. معاييرالاعتماد الخاص لبرامج وخدمات الأشخاص ذوي اضطراب التوحد.

٣. معايير الاعتماد الخاص لبرامج وخدمات الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية.

١٧. الاطلاع على عدد من المنشورات والوثائق ومراجعتها وهي:

- نظرة عامة على بناء المدارس الجامعة: مقررات تمهيدية للإدارة المستقبلية (٢٠٠٤)
- مدرسة على نطاق التعليم الدامج أفضل المؤشرات الممارسة الذاتية، التصويت ،المسح
- إدارة التعليم الدامج، الفصول التعلم الصديقة لليونسكو

١٨. مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعات معايير ضبط الجودة لبرامج الطلبة ذوي الاعاقة.

المرحلة الثانية : بناء مقياس معايير ضبط الجودة في برامج التعليم الدامج الاردن.

اولا : مرحلة تحديد مكونات وأبعاد المقياس:

- بناء على ما تم في المرحلة الأولى توصل الباحث إلى مكوّنات وأبعاد المقياس، وقد تكونت هذه الأبعاد من (١٠) ابعاد أساسية وهي: معيار السياسة والتخطيط الاستراتيجي ،معيار الادارة ، معيار العاملين، معيار البيئة الفيزيائية، معيار التقييم ،معيار البرامج التربوية ، معيار التعاون و التنسيق ،معيار الخدمات المهنية و الانتقالية ،معيار الممارسات المهنية و الاخلاقية ،معيار تقييم البرامج.
- قام الباحث بعرض الأبعاد على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في التربية الخاصة، بهدف دراسة هذه الأبعاد وتحديد ارتباطها بموضوع الدراسة الحالية.
- قام الباحث بمراجعة تحكيم المحكّمين وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم وإخراج الأبعاد بالصورة النهائية، إذ تكونت الأبعاد بصورتها النهائية من (٩) عناصر على النحو التالي معيار السياسة والتخطيط الاستراتيجي ،معيار الادارة والعاملين، معيار البيئة الفيزيائية، معيار التقييم ،معيار البرامج التربوية، معيار التعاون و التنسيق ،معيار الخدمات المهنية و الانتقالية ،معيار الممارسات المهنية و الاخلاقية ،معيار تقييم البرامج، حيث تم الإبقاء على الأبعاد الرئيسة التي تم الاتفاق عليه بنسبة (٩٠%)، وقد تمثل التعديل بدمج معيار الادارة و العاملين.

ثانيا : مرحلة تحديد المعايير الرئيسة والفرعية للمقياس:

قام الباحث في هذه المرحلة بتحديد المعايير الرئيسة والفرعية للمقياس من خلال دراسة كل بعد، والإطلاع على معايير ووثائق المنظمات المتخصصة في وضع المعايير والمؤشرات وصياغة المؤشرات التي تقيس وتعبر عن كل بعد من الأبعاد التي يتكون منها المقياس، وذلك بشكل إجرائي قابل للقياس .

ثالثا: مرحلة بناء المقياس

هدف هذا المقياس إلى قياس درجة انطباق معايير التعليم الدامج على البرامج المقدمة في الأردن، وقد قام الباحث ببناء هذا المقياس ضمن الإجراءات التالية:

١. قام الباحث بإعداد المقياس بصورته الأولية وقد تكون المقياس من (٩) أبعاد أساسية، و(٢٠) معيارا رئيسياً، و(٢٢٧) مؤشراً فرعياً.

٢. قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة الأكاديمية والميدانية بلغ عددهم (١٠) محكمينً، منهم (٣) من كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، و (١) من جامعة البلقاء التطبيقية، و (٢) من جامعة الحسين بن طلال ، و (١) من جامعة الطفيلة التقنية، و (١) من جامعة العلوم الاسلامية العالمية ، (١) من جامعة اليرموك، و(١) من القطاع الخاص. حيث تم توزيع المقياس من خلال البريد إلالكتروني، وبالطريقة المباشرة.

٣. قام الباحث بجمع الأداة من المحكمين بطريقة مماثلة للطريقة التي تمت فيها توزيع الأداة عليهم، وقد قام الباحث بدراسة اقتراحات وتوصيات المحكمين، وأخذ التعديلات الجوهرية والهامة وتم إدخالها على المقياس وإخراجه بالصورة النهائية بواقع (٢٠) مؤشراً رئيسياً، و (٢٠٠) مؤشراً فرعياً وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (٩) ابعاد أساسية هي:

- بعد السياسة والتخطيط الاستراتيجي وتكون من (٣) معايير رئيسية هي: الرؤية والرسالة و التخطيط الاستراتجي و السياسات.

- بعد الادارة والعاملين وتكون(٧) معايير هي: الهيكل التنظمي والادارة و مشرف التربية الخاصة و معلم التربية الخاصة ومعلم التربية العادية والمعلم المساعد والاختصاصيون المساندون.

- بعد البيئة الفيزيائية وتكون من (٤) معايير هي: المدرسة وغرفة المصادر والصف والصف العادي والصف الخاص

- بعد التقييم .

- بعد البرامج التربوية وتكون من (٤) معايير هي: معيار البرنامج التربوي الفردي و ومعيارالمنهاج ومعيار استراتجيات التدريس ومعيار ادارة السلوك.

- بعد التعاون و التنسيق.

- بعد الخدمات المهنية والانتقالية وتكون من معيارين هما الخدمات الانتقالية و التهيئة المهنية

- بعد الممارسات المهنية والاخلاقية

- بعد تقييم البرامج

والجدول رقم (١) يوضح ابعاد مقياس معايير التعليم الدامج في الاردن وعدد المؤشرات الرئيسة والفرعية لكل بعد.

الجدول ١.أبعاد المقياس و المعايير الرئيسة والفرعية

البعد	عددالمؤشرات الرئيسة	عددالمؤشرات الفرعية
١. معيار السياسة والتخطيط الاستراتيجي	٣	٢٣
٢. معيار الادارة و العاملين	٧	٤٤
٣. معيار البيئة الفيزيائية	٤	٣٤
٤. التقييم	-	٩
٥. البرامج التربوية	٤	٤٧
٦. التعاون و التنسيق	-	١٠
٧. الخدمات المهنية والانتقالية	٢	١٦
٨. الممارسات المهنية و الاخلاقية	-	٨
٩. تقييم البرامج	-	٩
المجموع	**٢٠**	**٢٠٠**

٤. تمّ التوصل إلى طرائق تحقق كل مؤشر من مؤشرات المقياس، إذ تعتمد طرائق التحقق على الملاحظة الميدانية المباشرة، وجمع البيانات والوثائق، وإجراء المقابلات، والكشف العيني.

٥. تم صياغة فقرات المقياس على شكل عبارات، يجاب عنها بتحقق او تحقق بشكل جزئي او لم يتحقق حيث يتم تحديد درجة انطباق كل مؤشر على البرامج التربوية المقدمة بوضع إشارة (√): في خانة

تحقق، مقابل المؤشر الذي ينطبق على البرنامج، ووضع إشارة (√): في خانة تحقق بشكل جزئي اذا حقق بعض المؤشر، ووضع إشارة (√):في خانة لم يتحقق مقابل كل مؤشر إذا لم ينطبق على البرنامج بحيث تكون الدرجة العليا للفقرة (٣)، والدرجة الدنيا للفقرة (١).

٦. تم تحديد درجة الجودة لهذه الأبعاد، فقد تم اعتماد ثلاثة مستويات هي المستوى المرتفع، والمستوى المتوسط، والمستوى المنخفض وذلك بتحديد نقاط القطع بين هذه المستويات باستخدام أعلى قيمة يمكن الحصول عليها وهي (٣)، ناقص أدنى قيمة يمكن الحصول عليها وهي (١) مقسوماً على ثلاثة (المستويات التي تم اعتمادها لمستوى المعايير) حيث بلغ طول الفئة (٠،٦٦) وهي على النحو التالي:

- **تم** اعتماد المتوسط (٢,٣٤-٣): مستوى مرتفع.
- تم اعتماد بالمتوسط (١,٦٧-٢,٣٣) :مستوى متوسط.
- تم اعتماد بالمتوسط (١ -١,٦٦): مستوى منخفض.

٧. تم التوصل إلى صدق الأداة من خلال ما يلي :

١. الرجوع إلى المعايير الدولية المتفق عليها من قبل العديد من المنظمات المتخصصة في مجال برامج التعليم الدامج بالإضافة إلى مراجعة معايير الممارسة المهنية في مجال تعليم الطلبة ذوي الاعاقة واستعراض العديد من المراجع والدراسات المتخصصة .
٢. عرض الاداة على مجموعة من محكمين بلغ عددهم (١٠) محكمين من ذوي الخبرة الأكاديمية والمهنية في مجال التربية الخاصة و ضبط الجودة ، وبناءً على توصيات وملاحظات المحكمين تم التوصل لصدق المحتوى حيث تم الابقاء على جميع المؤشرات الرئيسة بنسبة (٩٠%) وتم دمج والغاء وتعديل بعض المعايير الفرعية.

٨. تم التوصل إلى ثبات الأداة من خلال استخدام طريقة الإتساق الداخلي باستخدام استخدام معادلة كودر ريتشاردسون (٢٠)، والجدول رقم (٢) يوضح درجة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس .

الجدول ٢. الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس (ن=٥٠)

البُعد	معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (٢٠)
السياسة و التخطيط الاستراتيجي	٠,٨٠
الإدارة والعاملون	٠,٩٧
البيئة الفيزيائية	٠,٩١
التقييم	٠,٧٩
الخدمات والبرامج	٠,٩٦
التعاون و التنسيق	٠,٩١
والخدمات الانتقالية و المهنيية	٠,٨٧
الممارسة المهنية والأخلاقية	٠,٧٣
تقييم للبرامج	٠,٨٩
الدرجة الكلية	٠,٩١

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن درجة الاتساق الداخلي للمقياس تراوحت بين (٠،٧٣-٠,٩٧) بينما بلغت الدرجة الكلية للمقياس (٠،٩١) مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

إجراءات الدراسة:

مرت عملية إعداد هذه الدراسة بعدة مراحل تمثلت فيما يلي:

المرحلة الأولى: تم في هذه المرحلة إعداد مقياس لضمان جودة برامج التعليم الدامج واستخراج دلإلات الصدق والثبات المناسبة له.

المرحلة الثانية: قام الباحث بالتقدم الحصول على موافقة الجامعة الأردنية للبدء بتطبيق إجراءات الدراسة على برامج التعليم الدامج ، والتي تقدم من خلال وزارة التربية والتعليم والمجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين

المرحلة الثالثة: تم حصر المدارس التي تطبق برنامج تعليم الدامج في القطاعين الحكومي والخاص، وتم جمع البيانات والمعلومات الخاصة بتلك البرامج من حيث إعدادها وأماكن توزيعها في مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم من خلال سجلات إدارة التربية الخاصة في الوزارة و قسم دعم التعليم في المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين.

المرحلة الرابعة: قام الباحث بإلاتصال مع مشرفي التدريب الميداني في بعض الجامعات الاردنية وعددهم (٦) مشرفين متخصصين ويحملون درجة الدكتوارة اوالماجستير في التربية الخاصة و الارشاد النفسي لديهم المعرفة والخبرة ببرامج التعليم الدامج، حيث تم التنسيق مع المشرفي وإلالتقاء مع هؤلاء المشرفين لاطلاعهم على مكوّنات المقياس، وتوضيح فقراته، وكيفية تطبيقه ووطرق التحقق من المؤشرات المتعلقة ببرامج التعليم الدامج.

المرحلة الخامسة: قام الباحث بتدريب المشرفين لتطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.

المرحلة السادسة تمت زيارة المدارس التي تقدم برامج التعليم الدامج من قبل الباحث ومن قبل مشرفي التربية الخاصة لقياس درجة انطباق المعايير على واقع البرامج القائمة وقد استغرقت مدة التطبيق شهرين من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢، وقد تمكن الباحث من الوصول إلى (٥٠) برنامجاً في المدارس الحكومية والخاصة،وهذا ما يشكل ما نسبته (٥٢%) من مجتمع الدراسة، وتعد هذه النسبة ملائمة لأغراض الدراسات المسحية.

المرحلة السابعة: تم ادخال البيانات على الحاسب الالي واجراء التحليل الاحصائي واستخراج النتائج.

منهجية الدراسة:

تعد هذه الدراسة وصفية هدفت إلى تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن، وللاجابة عن اسئلة الدراسة فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الفصل الرابع

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن وبعد أن تمت جميع الإجراءات سواء المتعلقة بإعداد أدوات الدراسة والتطبيق تمت عملية تبويب البيانات وتحليلها، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية مرتبة حسب الأسئلة.

للأجابة عن السؤال الأول وهو: ما معايير جودة برامج التعليم الدامج ؟ فقد تمثلت الإجابة عليه بأداة الدراسة التي طوّرها الباحث، واعتمد عليها في الحصول على البيانات الكمية، وقد مرت من خلال مجموعة من الإجراءات والمراحل:

المرحلة الاولى: جمع المعلومات والبيانات:

١. الاطلاع على المعايير المعايير و المحلية في مجال تعليم الطلبة ذوي الاعاقة والمعتمدة من قبل المنظمات والمؤسسات المعتمدة.

٢. الاطلاع على عدد من المنشورات والوثائق التي تعني بالتعليم الدامج ومراجعتها

المرحلة الثانية : بناء مقياس معايير ضبط الجودة في برامج التعليم الدامج الاردن.

١. مرحلة تحديد مكونات وأبعاد المقياس
٢. مرحلة تحديد المعايير الرئيسة والفرعية للمقياس
٣. مرحلة بناء المقياس

ولقد تكون المقياس بصورته النهائية من (٩) ابعاد أساسية هي:

- بعد السياسة والتخطيط الاستراتيجي وتكون من (٣) معايير رئيسية هي: الرؤية والرسالة و التخطيط الاستراتجي و السياسات.
- بعد الادارة والعاملين وتكون(٧) معايير هي: الهيكل التنظمي والادارة و مشرف التربية الخاصة و معلم التربية الخاصة ومعلم التربية العادية والمعلم المساعد والاختصاصيون المساندون.
- بعد البيئة الفيزيائية وتكون من (٤) معايير هي: المدرسة وغرفة المصادر والصف والصف العادي والصف الخاص

- بعد التقييم .
- بعد البرامج التربوية وتكون من (٤) معايير هي: معيار البرنامج التربوي الفردي و ومعيارالمنهاج ومعيار استراتجيات التدريس ومعيار ادارة السلوك.
- بعد التعاون و التنسيق.
- بعد الخدمات المهنية والانتقالية وتكون من معيارين هما الخدمات الانتقالية و التهيئة المهنية
- بعد الممارسات المهنية والاخلاقية
- بعد تقييم البرامج

وللأجابة عن السؤال الثاني وهو: ما درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة لهم في الأردن؟ فقد تم الاجابة عليه من خلال قيام الباحث باجراء الزيارات الميدانية لكل برنامج من برامج التعليم الدامج وتطبيق المقياس على البرنامج القائم ولتحديد درجة الانطباق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للأبعاد الرئيسة للمعايير والجدول رقم (٣) يوضح المتوسطات، والإنحرافات المعيارية، درجة الانطباق للأبعاد الرئيسة للمقياس.

الجدول ٣. المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة الانطباق للأبعاد الرئيسة للمقياس

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
التقييم	2.45	0.33	مرتفع
البيئة الفيزيائية	2.26	0.25	متوسط
البرامج التربوية	2.07	0.27	متوسط
الادارة و العاملين	1.81	0.3	متوسط
التعاون و التنسيق	1.61	0.42	منخفض
السياسة والتخطيط الاستراتيجي	1.58	0.16	منخفض
الممارسات المهنية والاخلاقية	1.43	0.12	منخفض
الخدمات المهنية والانتقالية	1.13	0	منخفض
تقييم البرامج	1	0	منخفض
الدرجة الكلية	**1.84**	**0.21**	**متوسط**

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة لهم في الأردن كانت متوسطة حيث بلغت الدرجة الكلية لابعاد المقياس(١,٨٤) اما الأبعاد الرئيسة تراوحت بين المرتفعة والمتدنية، حيث وصل بعد التقييم إلى مستوى مرتفع اذ بلغ المتوسط (٢,٤٥) . ولقد وصلت ثلاثة أبعاد رئيسة إلى مستوى متوسط هي: "الادارة و العاملين" إذ بلغ متوسط (١,٨١) "ومعيار البيئة الفيزيائية" بمتوسط (٢,٢٦) "ومعيار البرامج التربوية" (٢,٠٧) في حين أن خمسة أبعاد كانت مستوى منخفض هي "معيار السياسة و التخطيط الاستراتيجي" بمتوسط (١,٥٨) "ومعيار التعاون و التنسيق بتموسط (١,٦١) ، ومعيار الخدمات المهنية والانتقالية بمتوسط (١,١٣) و"معيار الممارسات المهنية والاخلاقية بمتوسط (١,٤٣) وكان أقلها "معيار تقييم البرامج بمتوسط (١,٠٠) .

وللتعرف الى درجة الانطباق للمعايير الرئيسية فقد تم استخراج المتوسطات والإنحرافات ودرجة الانطباق لهذه المعايير المكونة لكل بعد رئيسي من أبعاد المقياس . والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول ٤. المتوسطات والإنحرافات المعيارية ودرجة الانطباق للمعايير الرئيسة والفرعية.

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
١. معيار السياسة والتخطيط الاستراتيجي	**1.58**	**0.16**	**منخفض**
الرؤية والرسالة	2.60	0.00	مرتفع
التخطيط الاستراتجية	1.42	0.46	منخفض
السياسيات	1.20	0.00	منخفض
٢. معيار الادارة و العاملين	**1.81**	**0.30**	**متوسط**
الهيكل التنظيمي	1.99	0.25	متوسط
الادارة	1.57	0.34	منخفض
مشرف التربية الخاصة	1.51	0.74	منخفض
معلم التربية الخاصة	3.00	0.00	مرتفع
معلم التربية العادية	1.55	0.39	منخفض
المعلم المساعد	1.12	0.48	منخفض
الاختصاصون المساندة	1.56	0.24	منخفض

٣. معيار البيئة الفيزيائية	**2.26**	**0.25**	**متوسط**
المدرسة	2.29	0.23	مرتفع
الغرفة الصفية	2.59	0.27	مرتفع
غرفة المصادر	2.67	0.12	مرتفع
الصف الخاص	1.26	0.60	منخفض
٤. التقييم	**2.45**	**0.33**	**مرتفع**
٥. البرامج التربوية	**2.07**	**0.27**	**متوسط**
البرنامج التربوي الفردي	2.08	0.29	متوسط
المنهاج	1.24	0.66	منخفض
استراتجيات التدريس	2.31	0.18	متوسط
ادارة السلوك	2.09	0.27	متوسط
٦. التعاون و التنسيق	**1.61**	**0.42**	**منخفض**
٧. الخدمات المهنية والانتقالية	**1.13**	**0.00**	**منخفض**
الخدمات الانتقالية	1.00	0.00	منخفض
التهيئة المهنية	1.22	0.00	منخفض
٨. الممارسات المهنية والاخلاقية	**1.43**	**0.12**	**منخفض**
٩. تقييم البرامج	**1.00**	**0.00**	**منخفض**
الدرجة الكلية	**1.84**	**0.21**	**متوسط**

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية للمعايير الرئيسية للابعاد تراوحت بين (١,٠٠) لمعيار الخدمات الانتقالية وبدرجة انطباق منخفضة إلى (٣,٠٠) لمعيار معلم التربية الخاصة بدرجة مرتفع، في حين تراوحت درجة الانطباق بين المرتفعة إلى المتدنية، إذ كانت هناك خمسة معايير رئيسية بدرجة انطباق مرتفعة هي: معيار الرؤية والرسالة ، ومعيار معلم التربية الخاصة ومعيار المدرسة

ومعيار الغرفة الصفية ومعيار غرفة المصادر، وكذلك هناك اربعة معايير بدرجة متوسطة هي: الهيكل التنظيمي والبرنامج التربوي الفردي وادارة السلوك واستراتجيات التدريس وكذلك هناك احد عشرمعيار بدرجة متدني هي: التخطيط الاستراتجية، السياسيات، الادارة، مشرف التربية الخاصة، معلم التربية العادية، المعلم المساعد، الاختصاصون المساندين، الصف الخاص، المنهاج، الخدمات الانتقالية، التهيئة المهنية.

وللتعرف على درجة الانطباق للمعايير الفرعية لكل معيار رئيسي، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة الانطباق لكل مؤشر رئيسي والجداول (٥-١٣) توضح ذلك.

جدول ٥. المتوسطات والإنحرافات المعيارية ودرجة الانطباق لبعد السياسة و التخطيط الاستراتجي والمعايير الرئيسة والفرعية.

رقم الفقرة	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
1	تتوافر رؤية ورسالة للمدرسة	3.00	0.00	مرتفع
3	تم عرض ومناقشة الرؤية والرسالة مع الأطراف المختلفة داخل وخارج المدرسة	3.00	0.00	مرتفع
4	تم اعتماد الرؤية والرسالة	3.00	0.00	مرتفع
5	تم نشر الرؤية والرسالة من خلال الوسائل المختلفة داخل وخارج المدرسة	3.00	0.00	مرتفع
14	هناك سياسات خاصة بالدمج في المدرسة (تعليم / تأهيل مجتمعي/ مالية / لوجيستية)	3.00	0.00	مرتفع
6	توجد خطة إستراتيجية للمدرسة	1.80	0.88	متوسط
8	تم اعتماد الخطة إستراتيجية المدرسة	1.80	0.88	متوسط
9	توجد أهداف إستراتيجية للمدرسة	1.80	0.88	متوسط
12	تم اعتماد الخطة والأهداف الإستراتيجية للمدرسة	1.80	0.88	متوسط
7	تم اعداد الخطة الاستراتجية بناء على التحليل البيئي (SWOT)	1.12	0.48	منخفض

2	مستوى المشاركة في صياغة الرؤية والرسالة من جانب مختلف الأطراف داخل وخارج المدرسة	1.00	0.00	منخفض
10	مستوى المشاركة في صياغة الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة من جانب مختلف الأطراف داخل وخارج المدرسة	1.00	0.00	منخفض
11	تم عرض ومناقشة الغايات النهائية والأهداف الإستراتيجية للمؤسسة مع الأطراف المختلفة داخل وخارج المدرسة	1.00	0.00	منخفض
13	تم نشر الخطة والأهداف الإستراتيجية للمؤسسة من خلال الوسائل المختلفة	1.00	0.00	منخفض
15	تم عرض ومناقشة هذه السياسات مع الأطراف المختلفة داخل وخارج المدرسة	1.00	0.00	منخفض
16	تم اعتماد هذه السياسات	1.00	0.00	منخفض
17	تم نشر هذه السياسات من خلال الوسائل المختلفة داخل وخارج المدرسة	1.00	0.00	منخفض
18	توجد خطة تنفيذية Action Plan لتطبيق إستراتيجية المدرسة (تحتوي على أهداف)	1.00	0.00	منخفض
19	هناك تحديد لمسئوليات الأفراد في تنفيذ الأنشطة والمهام التي تتضمنها الخطة	1.00	0.00	منخفض
20	تتضمن الخطة الجدول الزمني للتنفيذ	1.00	0.00	منخفض
21	هنالك مؤشرات للمتابعة والتقييم	1.00	0.00	منخفض
22	تم ترجمة الخطة التنفيذية إلى موازنة مالية تقديرية	1.00	0.00	منخفض
23	تم اعتماد الخطة التنفيذية	1.00	0.00	منخفض

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات للبعد السياسة والتخطيط الاستراتيجي تراوحت بين (١،٠٠) إلى (٣،٠٠)، وأن درجة الانطباق تتروحت ما بين المرتفعة الى المنحفضة و كان مستوى اغلب الفقرات في درجة المنخفض.

جدول ٦. المتوسطات والإنحرافات المعيارية ودرجة الانطباق لبعد الادارة و العاملين والمعايير الرئيسة والفرعية.

رقم الفقرة	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
24	هناك هيكل تنظيمي للمدرسة	3.00	0.00	مرتفع
26	تم اعتماد الهيكل التنظيمي للمدرسة	3.00	0.00	مرتفع
28	يوجد وصف وظيفي لجميع وظائف المدرسة	3.00	0.00	مرتفع
31	تتبني الادارة سياسة دمج الطلبة ذوي الاعاقة	3.00	0.00	مرتفع
32	تاخذ الادارة رغبة المعلمين في العمل مع الطلبة ذوي الاعاقة	3.00	0.00	مرتفع
48	يوجد في المدرسة معلم تربية خاصة	3.00	0.00	مرتفع
49	يحمل درجة البكالوريوس في التربية الخاصة مع خبرة لا تقل عن ٣ سنوات في مجال تعليم الطلبة ذوي الاعاقة	3.00	0.00	مرتفع
50	يحمل المعلم شهادات تدريبة في التعليم الدامج لا تقل عن ٥٠ ساعة تدريبية	3.00	0.00	مرتفع
51	يقوم معلم التربية الخاصة بتقييم الطالب وتحديد نقاط القوة والضعف	3.00	0.00	مرتفع
52	يصمم معلم التربية الخاصة الخطة التربوية الفردية بالتعاون مع مقدمي الخدمات.	3.00	0.00	مرتفع
53	يتابع معلم التربية الخاصة تنفيذ الخطة التربوية الفردية بالتنسيق مع معلم الصف و المعلم المساعد ومقدمي الخدمات	3.00	0.00	مرتفع
54	يوثق معلم التربية الخاصة تطور اداء الطالب وتقدمه بناء على الخطة التربوية الفردية	3.00	0.00	مرتفع
55	يحمل درجة البكالوريوس في تخصصه مع خبرة تدريسية لا تقل عن ٥ سنوات	3.00	0.00	مرتفع
67	يتوفر في المدرسة اخصائي ارشاد	3.00	0.00	مرتفع
33	تتاكد الادراة من توزيع الخطط التربوية الفردية بين المعلمين المتعاونيين وتعمل على على متابتعها و تقييمها ومراجعتها	1.86	0.88	متوسط

متوسط	0.96	1.68	يوجد في مشرف للتربية الخاصة	41
متوسط	0.96	1.68	يحمل المشرف درجة الماجستير في التربية الخاصة مع خبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال دمج الطلبة ذوي الاعاقة في برامج التعليم	42
متوسط	0.96	1.68	يتابع المشرف تنفيذ البرامج التربوية الفردية ويشرف عليها بشكل دوري.	44
متوسط	0.96	1.68	يتابع المشرف عمل كل من معلمي التربية الخاصة و المعلمين المساعدين	45
منخفض	0.86	1.48	الهيكل التنظيمي ملائم لطبيعة نشاط المدرسة	25
منخفض	0.86	1.48	يتصف الهيكل التنظيمي الحالي للمؤسسة بوضوح في العلاقات بين الاقسام	27
منخفض	0.57	1.38	يحمل المشرف على دورات تدريبية في مجال التعليم الدامج لا تقل عن ١٠٠ ساعة تدريب	43
منخفض	0.70	1.28	يشارك المعلم في اعداد الخطة التربوية الفردية	58
منخفض	0.70	1.28	يشارك المعلم في تنفيذ الخطة التربوية الفردية	59
منخفض	0.66	1.24	ينسق المشرف العمل مع معلمي التربية العامة	46
منخفض	0.66	1.24	يعد المشرف الخطط التدريبية للمعلمين والاهالي والمجتمع المحلي	47
منخفض	0.61	1.20	توفر الادارة نظام حوافز للمعلمين لتعزيز استخدام ممارسات التعليم الدامج	35
منخفض	0.61	1.20	يشارك المعلم في تقييم الطالب	57
منخفض	0.55	1.16	الادارة على علم بتصميم و وتخطيط و تنفيذ المنهاج و التعليم و التقييم	38
منخفض	0.55	1.16	توفر الادارة للمعلمين الفرصة لمناقشة التحديات ومحاولة حلها داخل المدرسة	39
منخفض	0.48	1.12	الادارة على دراية وعلم بالاساليب التعاونية المستخدمة بين المعلمين (التدريس التعاوني)	36
منخفض	0.48	1.12	تشجع الادارة على تفعيل مفهوم التعاون بين المعلمين من خلال متابعة الاجتماعات، التواصل...الخ	37
منخفض	0.48	1.12	توفر الادارة فرص للتطور المهني للمعلمين من خلال عقد الدورات المتخصصة لهم	40

60	يوجد في المدرسة معلم مساعد يحمل درجة دبلوم متوسط في التربية الخاصة	1.12	0.48	منخفض
61	يحمل المعلم المساعد شهادة تدريبة في مجال التعليم الدامج لا تقل ٢٥ ساعة تدريبية	1.12	0.48	منخفض
62	يقوم المعلم المساعد بتنفيذ الخطة التربوية الفردية	1.12	0.48	منخفض
63	يقوم المعلم المساعد بالمهام التدريسية المناطة إليه في داخل الصف	1.12	0.48	منخفض
64	يتوفر في المدرسة معالج طبيعي	1.12	0.48	منخفض
66	يتوفر في المدرسة اخصائي نطق و لغة	1.12	0.48	منخفض
29	يتم الرجوع للوصف الوظيفي عند التعيين.	1.00	0.00	منخفض
30	يوجد في المدرسة مجلس خاص للدمج يتكون من الادارة و المعلمين و الاسر و اعضاء من المجتمع	1.00	0.00	منخفض
34	تضمن الادارة وجود معلمين مساعدين داخل الصفوف	1.00	0.00	منخفض
56	يحمل المعلم شهادة تدريبة في مجال التعليم الدامج لا تقل عن ٥٠ ساعة تدريبية	1.00	0.00	منخفض
65	يتوفر في المدرسة معالج وظيفي	1.00	0.00	منخفض

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات للبعد البيئة الفيزيائية تراوحت بين (١،٠٠) إلى (٣،٠٠)، وأن درجة الانطباق تتراواحت ما بين المرتفعة الى المنحفضة

جدول ٧. المتوسطات والإنحرافات المعيارية ودرجة الانطباق لبعد البيئة الفيزيائية والمعايير الرئيسة والفرعية.

رقم الفقرة	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
69	يتوافر في المدرسة ملاعب او ساحة خاصة مهيئة للاستخدام الطلبة ذوي الاعاقة	3.00	0.00	مرتفع
72	يتوافر في البناء شروط التهوية والاضاءة المناسبة وشروط الأمن والسلامة العامة التي تتطلبها أجهزة الدفاع المدني وغيرها	3.00	0.00	مرتفع

74	تتطابق التمديدات الصحية وغيرها من التجهيزات والمعدات والتسهيلات مع شروط الصحة والسلامة	3.00	0.00	مرتفع
75	إجراءات الخروج في حالات الطوارئ في موقع بارز في جميع اماكن المبنى	3.00	0.00	مرتفع
78	يجب ان لا تقل مساحة الغرفة الصفية عن ٤٨م ٢	3.00	0.00	مرتفع
79	تتميز الغرفة الصفية بأنها بيئة آمنة.ومناسبة للطلبة.	3.00	0.00	مرتفع
81	أن لا يتجاوز عدد الطلبة المدمجين نسبة ١٥% من عدد الطلبة الكلي للصف.	3.00	0.00	مرتفع
82	الغرفة مجهزة بالأثاث المناسب، والوسائل التعليمية، والألعاب التربوية المناسبة	3.00	0.00	مرتفع
85	يجب ان لا تقل مساحة غرفة المصادر عن ٥٠م ٢	3.00	0.00	مرتفع
86	تقع في مكان جيد التهوية والإضاءة	3.00	0.00	مرتفع
87	يتوافر بها كافة التوصيلات والتمديدات الكهربائية.	3.00	0.00	مرتفع
88	الغرفة مجهزة بالأثاث المناسب، والوسائل التعليمية، والألعاب التربوية المناسبة	3.00	0.00	مرتفع
89	يتوفر في غرفة المصادر مكان لحفظ ملفات الطلبة	3.00	0.00	مرتفع
90	يتوافر في غرفة المصادر مجموعة من الأركان التعليمية المنظمة	3.00	0.00	مرتفع
92	يتوافر في غرفة المصادر برنامج يوضح الأنشطة اليومية .	3.00	0.00	مرتفع
93	يتوافر في غرفة المصادر جدول تعليمي خاص لكل طالب .	3.00	0.00	مرتفع
84	تقع غرفة المصادر بين الصفوف التي تخدمها أو قريب منها.	2.68	0.74	مرتفع
68	بناء المدرسة صالح لخدمة ذوي الإعاقة وفق كودات البناء المعمول بها. (الممرات، الأبواب، الحمامات، المختبرات، الرمبات...الخ)	2.52	0.65	مرتفع
80	لا يتجاوز عدد الطلبة الكلي للصف ٢٥	2.22	0.42	متوسط
83	تقع الغرفة الصفية الدامجة بالقرب من المرافق والخدمات المختلفة.	2.16	1.00	متوسط
71	يجب أن تكون أرضية المبـاني مناسبـة ولا تسبب التعـثر أو الانـزلاق	2.08	0.27	متوسط
77	الغرفة الصفية مهيئة لاستقبال جميع الإفراد ذوي الإعاقات	1.78	0.68	متوسط
70	يتوافر في المبنى وسائل التكييف والتدفئة المناسبة بحيث تكون آمنة وكافية	1.62	0.60	منخفض

94	يتوافر في غرفة المصادر مكان خاص لكل طالب لحفظ أغراضه و مستلزماته	1.56	0.91	منخفض
95	يوجد في المدرسة صفوف خاصة بالطلبة ذوي الاعاقة	1.32	0.74	منخفض
96	لا تقل مساحة الصف الخاص عن ٤٠م	1.32	0.74	منخفض
97	يقع في مكان جيد التهوية والإضاءة	1.32	0.74	منخفض
99	الصف مجهز بالأثاث المناسب، والوسائل التعليمية، والألعاب التربوية المناسبة	1.32	0.74	منخفض
101	لا يتجاوز عدد الطلاب في الصف الخاص عن ٨ طلاب	1.32	0.74	منخفض
73	يتوافر أماكن ومواقف مستقلة لوسائط النقل بحيث تكون منفصلة عن ساحات المدرسة	1.28	0.70	منخفض
91	يتوافر في غرفة المصادر مثيرات/ إشارات بصرية توضح أماكن أداء المهمات التعليمية	1.16	0.55	منخفض
100	يتوفر في الصف حمامات ومغاسل او قريبة من الصف	1.16	0.55	منخفض
76	يتوافر في المدرسة إجراءات معمول بها ومكتوبة ومعروفة لجميع الموظفين ، لعمليات الإخلاء في حالات الطوارئ	1.08	0.40	منخفض
98	يقع الصف الخاص بين الصفوف الاخرى	1.04	0.28	منخفض

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات للبعد البيئة الفيزيائية تراوحت بين (١،٠٤) إلى (٣،٠٠)، وأن درجة الانطباق تتروحت ما بين المرتفعة الى المنحفضة

جدول ٨. المتوسطات والإنحرافات المعيارية ودرجة الانطباق لبعد التقييم

رقم الفقرة	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
102	يتم قبول الطلبة في المدرسة بناء على تقرير معتمد من مراكز التشخيص المعتمدة.	3.00	0.00	مرتفع
106	تقوم المدرسة بإجراءات التقييم التربوي والنفسي للطلبة الملتحقين في الجوانب التالية: التطور المعرفي، اللغة والتواصل ، التطور الانفعالي الاجتماعي ،التطور الحركي ، مهارات العناية الذاتية ، المهارات الاستقلالية ،هـ. المهارات الاكاديمية الاساسية	3.00	0.00	مرتفع

108	يتم إعداد التقرير النهائي للتقييم ويحتفظ به في ملف الطالب.	3.00	0.00	مرتفع
109	يتم استخدام بيانات التقييم لأغراض اتخاذ قرارات تتعلق بتحديد الأهلية، وتحديد البرامج، والبدائل التربوية المناسبة.	3.00	0.00	مرتفع
110	تنفذ عملية التقييم بشكل مستمر	3.00	0.00	مرتفع
103	يتوافر في المدرسة مقاييس واختبارات تربوية (رسمية، وغير رسمية).	2.38	0.49	مرتفع
104	يتم اخذ موافقة ولي امر الطالب على اجراء تقييم للطالب	1.68	0.96	متوسط
105	تقييم الطالب ذو الاعاقة من قبل فريق متعدد التخصصات يشتمل على (الاختصاصي النفسي، المعلم العام، معلم التربية الخاصة ، اختصاصيي الخدمات المساندة مثل معالج النطق والمعالج الوظيفي والوالدين والطالب نفسه واختصاصيين آخرين حسب طبيعة الحالة).	1.52	0.89	منخفض
107	تشارك الأسرة في عملية التقييم من خلال تقديم المعلومات اللازمة للفريق.	1.48	0.86	منخفض

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن المتوسطات للبعد التقييم تراوحت بين (١،٤٨) إلى (٣،٠٠)، وأن درجة الانطباق تترواحت ما بين المرتفعة الى المنحفضة .

جدول ٩. المتوسطات والإنحرافات المعيارية ودرجة الانطباق لبعد البرامج التربوية والمعايير الرئيسة والفرعية.

رقم الفقرة	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
111	يتوفر لكل طالب من ذوي الاعاقة خطة تربوية فردية	3.00	0.00	مرتفع
112	تكتب الخطة التربوية في ضوء تقرير التقييم	3.00	0.00	مرتفع
115	تتضمن الخطة نقاط القوة والضعف واحتياجات الطلبة بناءاً على التقييمات الحالية	3.00	0.00	مرتفع
118	تخلو الخطة من أية عبارات غامضة وتكتب بلغة مفهومة.	3.00	0.00	مرتفع
121	تصف الخطة أي معدات متخصصة، وتقنيات مساعدة و ضرورية.	3.00	0.00	مرتفع
124	تتضمن الخطة أهداف سنوية محددة و التي يمكن ملاحظتها وقياسها	3.00	0.00	مرتفع

125	تتضمن الخطة أهداف سنوية تبحث احتياجات الطالب.	3.00	0.00	مرتفع
129	تتضمن الخطة أهداف تعليمية قصيرة المدى منبثقة من الأهداف طويلة المدى	3.00	0.00	مرتفع
134	يتم اختيار الوسائل التعليمية المرتبطة بالأهداف التعليمية	3.00	0.00	مرتفع
135	يتم اختيار الأنشطة التعليمية المرتبطة بالأهداف التعليمية	3.00	0.00	مرتفع
137	يتم مراعاة توزيع الوقت التعليمي بشكل يتناسب مع تحقيق الأهداف التعليمية	3.00	0.00	مرتفع
143	تستخدم إستراتيجيات وطرائق تدريس متعددة (تجزئة المهمة، تكرار التدريبات والمراجعة،طرح الأسئلة وتلقي الإجابات، التحكم في مستوى الصعوبة، استخدام التكنولوجيا، النمذجة ،حل المشكلات، التعليم الجماعي، تعليم الأقران).	3.00	0.00	مرتفع
145	تستخدم استراتيجيات وطرائق تدريس المفاهيم الأساسية، والمفردات، والمحتوى الأكاديمي الذي يتضمنه المنهاج النظامي إذا لزم ذلك.	3.00	0.00	مرتفع
146	تستخدم طرائق التدريس الفردية أو ضمن مجموعات صغيرة أو ضمن مجموعات كبيرة.	3.00	0.00	مرتفع
150	تنسجم امتحانات الطلبة ذوي الاعاقة مع المهارات والمعارف التي تعلموها وأتقنوها.	3.00	0.00	مرتفع
151	يتم موائمة الاختبارات / أو تقديم اختبارات بديلة بحسب حاجة الطالب	3.00	0.00	مرتفع
152	يتوفر للطالب خطة ادارة/ تعديل السلوك	3.00	0.00	مرتفع
153	تتضمن الخطة ما يلي :	3.00	0.00	مرتفع
154	تشارك الاسرة في اعداد خطة ادارة السلوك	2.80	0.61	مرتفع
113	تشتمل الخطة التربوية الفردية على العناصر الأساسية للبرنامج التربوي الفردي (معلومات عامة عن الطالب و الاهداف طويلة المدى و فريق العمل و الاهداف قصيرة المدى)	2.22	0.42	متوسط
148	تستخدم التكنولوجيا المساندة في تيسير التعلم	2.10	0.30	متوسط
127	تعكس الاهداف التعديلات والتكيفات الخاصة بالبرامج التعليمية والتقييم.	2.04	0.20	متوسط
136	يتم تحديد أسلوب التقويم الخاص بالأهداف .	1.94	0.47	متوسط
116	تتضمن الخطة معايير محددة والتي من خلالها يتم قياس مدى التقدم.	1.88	0.63	متوسط
133	يتم صياغة الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية بحيث يتضمن الهدف التعليمي العناصر الأساسية (السلوك, الشروط, المعيار).	1.76	0.66	متوسط

126	تمكن الأهداف السنوية الطالب من المشاركة والتقدم في مناهج التعليم العام.	1.74	0.63	متوسط
131	تمكن الاهداف التعليمية قصيرة المدى الطالب من المشاركة والتقدم في مناهج التعليم العام.	1.74	0.63	متوسط
132	تعكس ألاهداف التعليمية قصيرة المدى استخدام المهارات اللازمة في غرفة الصف، المجتمع، المدرسة وبيئة المدرسة لتعلّم المنهاج.	1.74	0.63	متوسط
130	ألاهداف التعليمية قصيرة المدى تكون مناسبة بحسب تسلسل النمو الزمني. (معايير النمائية)	1.62	0.85	منخفض
157	يتم العمل على تعميم السلوك في بيئات مختلفة	1.46	0.65	منخفض
147	يتم تقييم وتعديل طرائق التدريس بناء على بيانات القياس والتقييم المستمرة.	1.34	0.69	منخفض
119	تحدد الخطة الخدمات التي يحتاجها الطالب لإنجاز الأهداف، والإستفادة من التربية الخاصة، والمشاركة والتقدم في مناهج التعليم العام.	1.32	0.74	منخفض
144	يقوم معلمون التربية الخاصة بتكييف أنشطة تنفيذ محتوى المنهاج النظامي بما يتلاءم وحاجات الطالب ذو الاعاقة	1.32	0.74	منخفض
117	يتم اشراك الأهل والأخذ باهتماماتهم وإدراجها في الخطة التربوية	1.24	0.66	منخفض
140	يتوافر في المدرسة منهاج اكاديمي ووظيفي ملائم يعكس الأهداف التعليمية أو نواتج التقييم المبتغاة.	1.24	0.66	منخفض
141	يتم تطوير المنهاج استنادا إلى أفضل النظريات والممارسات والمراجعة الشاملة	1.24	0.66	منخفض
142	يتضمن المنهاج المهارات التالية:الأكاديمي، الاجتماعي، اللغة والاتصال، المهني، المهارات الاستقلالية ومساعدة الذات، التعبير عن الذات ، والدفاع عن المصالح	1.24	0.66	منخفض
114	يشارك كل من الاخصائين المساندين و معلم الصف والاهل معلم التربية الخاصة في اعداد البرنامج التربوي الفردي	1.20	0.61	منخفض
120	تصف الخطة أية تعديلات على الخدمات المساندة.	1.20	0.61	منخفض
123	تتضمن الخطة إدراج بعض الأهداف للمشاركة مع الطلبة غير المعاقين في كافة الأنشطة اللامنهجية.	1.20	0.61	منخفض
138	تتضمن الخطة التربوية الفردية اهداف في مجال التهيئة المهنية (للأعمار ١٤ فما فوق)	1.20	0.61	منخفض

139	تتضمن الخطة التربوية الفردية اهداف في مجال العيش المستقل و الاعداد لمرحلة الرشد (للأعمار ١٤ فما فوق)	1.20	0.61	منخفض
156	يتم مراجعة الخطة باستمرار	1.16	0.55	منخفض
155	يشارك المعلم العادي والاختصائيون المساندون في اعداد الخطة	1.12	0.48	منخفض
122	تعكس الخطة الإعتبارات بشأن ما إذا كان الطفل يستطيع تحقيق أي من الأهداف التعليمية الفردية في الصف العادي، بما في ذلك، استخدام الوسائل والخدمات المساعدة.	1.08	0.40	منخفض
128	تتضمن الأهداف الاحتياجات الإنتقالية، وحسب الضرورة.	1.08	0.40	منخفض
149	يشارك معلمو التربية الخاصة في إعداد وتنفيذ الامتحانات والاختبارات ووضع الدرجات للطلبة ذوي الاعاقة	1.00	0.00	منخفض

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن المتوسطات للبعد البرامج التربوية تراوحت بين (١،٠٠) إلى (٣،٠٠)، وأن درجة الانطباق تترواحت ما بين المرتفعة الى المنحفضة

جدول ١٠. المتوسطات والإنحرافات المعيارية ودرجة الانطباق لبعد التعاون و التنسيق .

رقم الفقرة	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
163	يتم التعاون مع الاسر لتقديم خدمات الإرشاد الأسري لأسر الأطفال ذوي الاعاقة حول المشكلات الناجمة عنها وكيفية التعامل معها.	3.00	0.00	مرتفع
165	يتواصل المعلمين والأخصائيين في المدرسة / المدرسة مع الأسرة من خلال وسائل مختلفة (اجتماعات المعلمين والأخصائيين ،دفتر الملاحظات اليومي ،المكالمات الهاتفية،المراسلات ،البريد الالكتروني)	3.00	0.00	مرتفع
158	يتم التنسيق بين معلم غرفة المصادر و المعلم النظامي في تحديد المشكلات الأكاديمية والسلوكية للطالب ذي الاعاقة .	1.84	1.00	متوسط
159	يتم التنسيق بين معلم غرفة المصادر و المعلم النظامي عند كتابة الخطة التربوية الفردية للطالب.	1.28	0.70	منخفض
167	تنفذ برامج التدريب للأسر من قبل مهنيين مؤهلين في مجالات البرامج التدريبية لأسر ذوي الاعاقة يوم في الشهر على الأقل.	1.20	0.61	منخفض
160	يتم التنسيق بين معلم غرفة المصادر و المعلم النظامي لتحديد منهجية موحدة في العمل مع الطالب ذي الاعاقة .	1.16	0.55	منخفض

161	يتم التنسيق بين معلم غرفة المصادر و المعلم النظامي في اختيار المحتوى التعليمي / الأكاديمي الذي يتم تقديمه للطالب ذي الاعاقة .	1.16	0.55	منخفض
162	يتم التنسيق مع مقدمي الخدمات المساندة بخصوص تقدم الطالب وتطوره	1.16	0.55	منخفض
164	يتم التنسيق مع الاسر لعقد اجتماعاًت دورية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة لتبادل الخبرات	1.16	0.55	منخفض
166	تشارك الأسرة في مجموعات الدعم الأسري لإباء وامهات الطلبة ذوي الاعاقة	1.12	0.48	منخفض

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن المتوسطات للبعد التعاون والتنسيق تراوحت بين (١،١٢) إلى (٣،٠٠)، وأن درجة الانطباق تتروراحت ما بين المرتفعة الى المنحفضة

جدول ١١. المتوسطات والإنحرافات المعيارية ودرجة الانطباق لبعد الخدمات الانتقالية و المهنية والمعايير الرئيسة والفرعية.

رقم الفقرة	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
177	يتم تدريب الطفل على مهارات ما قبل التهيئة المهنية (عند الحاجة)	3.00	0.00	مرتفع
168	تتوفر في المدرسة خطة انتقالية فردية للطالب ذي الاعاقة	1.00	0.00	منخفض
169	يشارك الطالب في اعداد الخطة الانتفالية	1.00	0.00	منخفض
170	يتوفر اختبارات للميول المهنية والمتوائمة مع حاجات وقدرات الطلبة	1.00	0.00	منخفض
171	يتم تقييم الطالب (بعدة أشكال) قبل وضع الخطة الانتقالية الفردية	1.00	0.00	منخفض
172	يتم مشاركة الاهل في اعداد الخطة الانتقالية	1.00	0.00	منخفض
173	تتضمن الخطة الانتفالية ما يلي : مهارات أكاديمية، مهارات اجتماعية، مهارات البحث عن العمل، مهارات العيش المستقل، مهارات حياتية، مهارات اتخاذ القرار و تنقير المصير،مهارة التعامل مع الضعوط، مهارات التعامل مع الجنس الاخر (مهارات جنسية)،مهارات التنقل والتعرف	1.00	0.00	منخفض
174	يتم تقييم ومراجعة الخطة الانتقالية باستمرار	1.00	0.00	منخفض
175	يتوفر خطة مهنية تفصيلية للطالب تراعي الجوانب السابقة الذكر	1.00	0.00	منخفض
176	يتم تقييم الطالب و تحديد ميوله المهنية	1.00	0.00	منخفض
178	يتم تدريب الطفل على مهارات التهيئة المهنية	1.00	0.00	منخفض

179	يتم التدريب على كيفية الوصول إلى المكان الجديد أو كيفية البدء بالنشاط التالي	1.00	0.00	منخفض
180	يتم تحليل المهارات والمهن التي سيلتحق بها الفرد	1.00	0.00	منخفض
181	يتم التدريب على المهارات اللازمة لتلك المهن.	1.00	0.00	منخفض
182	يقدم الدعم والمساعدة والمتابعة للطلبة	1.00	0.00	منخفض
183	توفير التغذية الراجعة حول مدى تطور وتقدم الطالب في المهنة المبتغاة موثقا	1.00	0.00	منخفض

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن المتوسطات للبعد الخدمات الانتقالية والمهنية تراوحت بين (١،٠٠) إلى (٣،٠٠)، وأن درجة الانطباق تتروتحت ما بين المرتفعة الى المنحفضة.

جدول ١٢. المتوسطات والإنحرافات المعيارية ودرجة الانطباق لبعد الممارسات المهنية والاخلاقية.

رقم الفقرة	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
187	يلتزم المعلمون بالنظام الإداري الخاص بالتعامل/ لسرية الخاصة بالطلبة	3.00	0.00	مرتفع
186	يتم المحافظة على سرية المعلومات المتعلقة بالطلاب وأسرهم.	1.98	0.55	متوسط
188	يعرف العاملين في المدرسة الحقوق القانونية والانسانية ومسؤوليات الأفراد ذوي الاعاقة والموظفين وأولياء الأمور	1.46	0.71	منخفض
184	يتوفر في المدرسة دستور أخلاقي للعمل في مهنة التربية الخاصة والدمج	1.00	0.00	منخفض
185	يتم الالتزام بأخلاقيات مهنة التربية الخاصة (توزيع الدستور الاخلاقي)	1.00	0.00	منخفض
189	يتم تطبيق بنود الانضباط الأخلاقي والقانوني	1.00	0.00	منخفض
190	يتم نقل الخبرات والممارسات الفعالة الى المدارس الاخرى	1.00	0.00	منخفض

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن المتوسطات للبعد الممارسات المهنية والاخلاقية تراوحت بين (١،٠٠) إلى (٣،٠٠)، وأن درجة الانطباق تتروتحت ما بين المرتفعة الى المنحفضة

جدول ١٣. المتوسطات والإنحرافات المعيارية ودرجة الانطباق لبعد تقييم البرامج والمعايير الرئيسة والفرعية.

رقم الفقرة	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
192	تتوفر خطة معتمدة لتقييم مستمرا وشاملا للبرامج والخدمات للطلبة ذوي الاعاقة	1.00	0.00	منخفض
193	تستخدم المدرسة منهجية علمية في عملية التقييم باستخدام طرق البحث الكمي والنوعي .	1.00	0.00	منخفض
194	تتضمن عملية التقييم كافة جوانب البرنامج المتعددة: و تشمل الطالب و البرامج و الاسر و العاملين	1.00	0.00	منخفض
195	تستخدم إستراتيجيات متعددة لجمع البيانات مثل	1.00	0.00	منخفض
196	يشارك جميع المساهمين في التقييم ويتوفر فرصة للعاملين للاطلاع على وجهة نظر المستهلكين للبرنامج.	1.00	0.00	منخفض
197	تعكس عمليات التقييم حاجات وتوقعات المسؤولين والأسر ومعلمو التربية الخاصة والمعلمون العاديين ومقدمي الخدمات المساندة.	1.00	0.00	منخفض
198	تتم مناقشة نتائج التقييم من قبل المسؤولين والأسر ومعلمو الربية الخاصة والمعلمون العاديين ومقدمي الخدمات والمعنيين برسم سياسات البرنامج.	1.00	0.00	منخفض
199	تستخدم نتائج التقييم في معالجة الجوانب المستهدفة والتي تكون بحاجة إلى تطوير	1.00	0.00	منخفض
200	يتم تحديد المصادر وتطوير إستراتيجيات طويلة المدى لتعديل البرنامج ليلبي حاجات برنامج التعليم الدامج.	1.00	0.00	منخفض

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن المتوسطات للبعد تقييم البرامج كانت (١،٠٠) إلى (٣،٠٠)، وأن درجة الانطباق لجميع المؤشرات بدرجة منحفضة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة الى تطوير معايير لضمان جودة لبرامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المتعلقة بذلك، وفيما يأتي مناقشة هذه النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول وهو: ما هي معايير جودة برامج التعليم الدامج؟

أظهرت النتائج المرتبطة بالسؤال الأول بأن معايير التعليم الدامج والتي تم تمت من خلال تطوير مقياس لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن، فقد تم التوصل إلى إعداد، وبناء المقياس، وتحديد درجة انطباقها على ما يقدم للطلبة ذوي الاعاقة من برامج تربوية وتعليمية وفقاً لمجموعة من الإجراءات والمراحل تمثلت في الاطلاع و مراجعة و تلخيص للمعايير ضبط الجودة العالمية الخاصة بالتربية الخاصة و الدمج وبعد الإطلاع على هذه المعايير خلص الباحث إلى العناصر المشتركة بينها من حيث توفر ما يلي:

١. وجود سياسات و إجراءات تنظم البرامج المقدمة.
٢. وجود فلسفة ومهمة وأهداف خاصة بها.
٣. وجود فريق متعدد التخصصات يقدم الخدمات في الجوانب الأكاديمية والإجتماعية والشخصية والإنتقالية وغيره من الخدمات.
٤. وجود نظام تقييمي واضح ومحدد .
٥. تقديم التعليم وفق البرنامج التربوي الفردي ضمن بيئة تعليمية عالية التنظيم.
٦. التركيز على توظيف و استخدام التكنولوجيا في التعليم.
٧. تقديم الخدمات من قبل الفريق متعدد التخصصات.
٨. وجود برامج إنتقالية للمراحل التعليمية اللاحقة.
٩. التقييم المستمر لتقدم الطالب في التعليم.

١٠. توفير فرص التطوير المهني للعاملين في البرنامج.
١١. العاملين في البرامج من الأشخاص المؤهلين والمرخصين لمزاولة المهنة.
١٢. إقامة علاقات الشراكة مع الأسر والمجتمع المحلي.
١٣. اقامة برامج التواصل بين المهنيين والأسر

وتتفق ابعاد معايير التعليم الدامج هذه مع ابعاد معايير كل من: معايير مجلس الأطفال ذوي الإعاقة والمعايير التربوية للإعاقة بأستراليا ومعايير التربية الخاصة بولاية البرتا في دولة كندا ومعايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن ومعايير جودة التعليم الشامل لإنهاء العزل (اليونسكو) ومعايير جودة التعليم الدامج الخاصة بتحالف نيوجرسي للتعليم الجامع و معايير المجلس الوطني للمعايير النموذجية وكذلك تتفق ابعاد المقياس مع دراسة كريمنز وديوراند وكوفمان وإيفيريت (Crimmins Durand , Kaufman and Everett ,2001), ودراسة وسناك (Wosnack,2002) و دراسة كارول (Carol,2007) .

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني وهو: " ما درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة لهم في الأردن؟"

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالأبعاد الرئيسية لمعايير التعليم الدامج في الأردن:**

أظهرت النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني أن درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة لهم في الأردن كانت متوسطة حيث بلغت الدرجة الكلية لابعاد المقياس (١,٨٤)

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة كل من بيمش وبرير (Beamish & Bryer, 1999) والتي اظهرت ان تطبيق المعايير كان بشكل جزئي وكذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخطيب(٢٠١٠) ودراسة العايد (٢٠١٠) حيث كان درجة انطباق معيار الدمج بدرجة متوسطة.

اما الأبعاد الرئيسة فتراوحت بين المتوسطة والمتدنية، ما عدا بُعد التقييم، إذ كان بدرجة مرتفعة ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مجال التقييم من المجالات الرئيسية التي لابد من إجرائها لتقديم الخدمات التربوية

والتعليمية الفردية، فتقييم المهارات هي بمثابة متطلبات سابقة لتحديد البديل التربوي المناسب للطالب ولوضع الخطط التربوية والتعليمية واختيار الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة روبيرتسون (Robertson,2006) و ابو صفية (٢٠١٠) ودراسة المكانين (٢٠١٢) ونتائج دراسة الخطيب (٢٠١٠) فيما يتعلق بمعايير التوحد

أما باقي الأبعاد الرئيسية لأداة الدراسة فقد تراوحت بين المتوسطة والمتدنية، حيث وصلت ثلاثة أبعاد رئيسة إلى مستوى متوسط هي: معيار البيئة الفيزيائية ومعيار البرامج التربوية ، و الادارة و العاملين إذ بلغ متوسط ويمكن تفسير ذلك في أن برامج التعليم الدامج تركز بالدرجة الأولى على ضرورة توافر الشروط المادية في البيئة التعليمية التي سينفذ فيها البرنامج، إذ تتطلب هذه توفير غرف صفية في المدرسة العادية بمواصفات معينة من حيث المساحة والموقع وشروط التهوية وإلاضاءة فقط، وكذلك تولي اهتماماً بالمتغيرات المتعلقة بتنفيذ التعليم والآليات التي يتم من خلالها تنفيذ وإدارة البرنامج التعليمي و توفير المواءمات والتكييفات والمصادر البشرية والمادية لكل من الطالب والمعلم بالشكل الذي يلبي حاجات الطالب الفردية في حين أن خمسة أبعاد كانت مستوى منخفض هي : معيار التعاون والتنسيق و معيار السياسة والتخطيط الاستراتيجي ومعيار الممارسات المهنية والاخلاقية، ومعيار الخدمات المهنية والانتقالية وكان أقلها معيار تقييم البرامج ويمكن تفسير ذلك في انه يتم تنفيذ برامج التعليم الدامج دون وجود رؤية واضحة ودون تخطيط ومشاركة من لهم علاقة في تقديم الخدمات اضافة الى ذلك عدم وجود دستور اخلاقي او اخلاقيات للمهنية التربية الخاصة مكتوبة اسوة بقية العلوم الاخرى اما الخدمات الانتقالية و المهنية فانه يمكن تفسير ذلك للاعتقاد السائد ان يتم تقديم مثل هذه الخدمات بعد الانتهاء من المدرسة اما تقييم البرامج فانه يمكن تفسير ذلك بغياب الآليات الواضحة والمعايير التي تحكم تنفيذ البرنامج وتقييمه والتي تستند إلى المنهجية العلمية، والتي بموجبها يتم تحديد جوانب القوة، والضعف، وإتخاذ الإجراءات اللازمة للتطوير.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحسن(٢٠٠٩) ودراسة الخطيب (٢٠١٠) ودراسة العايد و دراسة المكانين فيما يتعلق ببعد البيئة المادية اذ بلغت درجة الانطباق بدرجة متوسطة وكذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج نتيجة دراسة روبيرتسون (Robertson,2006) ودراسة الخطيب(٢٠١٠) فيما يتعلق ببعد البرامج التربوية اذ بلغت درجة الانطباق بدرجة متوسطة ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزراع (٢٠٠٨) ودراسة العايد(٢٠١٠) فيما يتلعق ببعد البرامج التربوية حيث بلغت درجة

الانبطاق مرتفعة . وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخطيب(٢٠١٠) ودراسة العايد(٢٠١٠) ودراسة المكانين(٢٠١٢) فيما يتعلق ببعد الادارة والعاملين . ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزراع(٢٠٠٨) و دراسة الحسن (٢٠٠٩) حيث كان درجة انطباق بعد الادارةوالعاملين منخفض . اما فيما يتعلق ببعد السياسة والتخطيط الاستراتجي فان نتائج هذه الدراسة تتفق مع دراسة الخطيب (٢٠١٠) حيث بلغت درجة الانطباق منخفظة ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العايد (٢٠١٠) ودراسة المكانين (٢٠١٢).اما فيما يتعلق ببعد الخدمات الانتقالية و المهنية فان نتائج هذه الدراسة لا تتفق مع نتائج دراسة المكانين (٢٠١٢) . اما فيما يتعلق ببعد الممارسات المهنية والاخلاقية فان نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة بيمش وبرير (Beamish & Bryer, 1999) حيث حصل مؤشر الكفاءة المهنية على أدنى قبول كمؤشر لأفضل المؤشرات ولا تتفق مع نتائج دراسة المكانين(٢٠١٢) حيث بلغت درجة الانطباق في درجة متوسطة. اما فيما يتعلق ببعد تقييم البرامج فان نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة الزراع (٢٠٠٨) و الحسن (٢٠٠٩) ودراسة الخطيب (٢٠١٠) حيث كان درجة الانطباق منخفظة

ولمناقشة النتائج المتعلقة بكل بُعد من الأبعاد الرئيسة للدراسة فيمكن عرضها على النحو الآتي:

– مناقشة النتائج المتعلقة لبُعد السياسة والتخطيط الاستراتجي:

١. مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار الرؤية الرسالة:

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار الرؤية والرسالة أن درجة الالتزام في المعيار كانت مرتفعة وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة العمل في برامج التعليم الدامج يتطلب وجود رؤية واضحة توجه الجهود والخطط وألاهداف والعاملين لتحقيق أهداف والخطط الاستراجية للمدرسة

٢. مناقشة النتائج المتعلقة بمعايير التخطيط الاستراتجي:

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار التخطيط الاستراتجي أن درجة الالتزام في المعيار كانت منخفظة. وقد تعزى هذه النتيجة بانشغال الادارة بالاعمال اليومية على حساب التخطيط للمستقبل وكذلك نقص الخبرة والكفاءة في فهم واستيعاب و استخدام الاستراتجي اضافة الى عدم استخدام التخطيط الاستراتجي و الاكتفاء بالخطط المكتوبة وتتفق هذه النتجية مع الدراسة التحليلية التي قام به كل من ماير ومولينز ومور ورالف (Mayer, Mullens, Moore and Ralph, 2000) حيث اشارات نتائج

الدراسة ان أهداف المدرسة والإدارة أو القيادة والأنظمة والسياسات والبيئة التعليمية مؤشرات هامة لنوعية المدرسة وجودتها

٣. مناقشة النتائج المتعلقة بمعايير السياسيات:

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار السياسيات أن درجة الالتزام في المعيار كانت منخفظة وذلك بسبب نقص الموارد وعدم ووضوح المهام و غياب مؤشرات الاداء التي تقيس مستوى التنفيذ و الالتزام بالخطة الاستراتجية.

مناقشة النتائج المتعلقة لبُعد الإدارة والعاملون:

١. مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار الهيكل التظيمي

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار الهيكل التظيمي أن درجة الالتزام في المعيار كانت متوسطة وقد تعزى هذه النتيجة إلى الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة يفتقد إلى وظائف تتصل ببرامج التربية الخاصة، اضافة الى تعدد الاقسام الداعمة على حساب قسم التربية الخاصة والحاق الامور المتعلقة بالدمج الى اقسام اخرى.

٢. مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار الادارة

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار الادارة أن درجة الالتزام في المعيار كانت منخفظة وذلك يعزى إلى أن حرص الادارة على انجاز الاعمال الادارية الخاصة بالمدرسة ونوعيته يدفعهم إلى التركيز على الطلبة غير ذوي الاعاقة بسبب ان عدد الطلبة ذوي الاعاقة قليل ، كما أن الوقت الذي يقضيه المديرون في عملهم والإشراف على الجوانب المالية والإدارية لا يتيح المجال للقيام بأية أعمال أخرى. وكذلك ضعف خبرة المديرين والمساعدين في تعليم الطلبة ذوي الاعاقة.

٣. مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار مشرف التربية الخاصة

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار مشرف التربية الخاصة أن درجة الالتزام في المعيار كانت منخفظة وذلك يعزى إلى نطاق الاشراف للمشرف الواحد عالي حيث يوجد فقط (٤) مشرفين تربية خاصة في وزارة التربية و التعليم ويمكن تفسير ذلك ضعف عملية الإشراف على برامج التربية الخاصة عموما، بالإضافة إلى عدم توفرالعدد الكافي من المشرفين من ذوي المؤهلات المتخصصة كما يمكن تفسير عدم امتلاك المشرفين الفنيين خبرات ودورات تؤهلهم للعمل في برامج التعليم الدامج وكذلك إلى تكليف معلمين حديثي التخرج للقيام بوظائف المشرف الفني.

٤. مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار معلم التربية الخاصة

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار معلم التربية الخاصة أن درجة الالتزام في المعيار كانت مرتفعة وذلك يعزى إلى ان وجود معلم التربية الخاصة هو شرط رئيسي لنجاح الدمج ويمكن تفسير ذلك بكثرة أعداد خريجي برامج التربية الخاصة في الجامعات الأردنية على صعيد درجة البكالوريوس أو الدراسات العليا، زيادة على أن معلمي التربية الخاصة في حال تعيينهم يحرصون على إظهار أفضل القدرات للحفاظ على الوظيفة المتاحة في ظل شُح الوظائف في سوق العمل

٥. مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار التربية العامة

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار معلم التربية العامة أن درجة الالتزام في المعيار كانت منخفظة وذلك يعزى إلى نقص الخبرة لدى المعلمين في مجال تعليم الطلبة ذوي الاعاقة ويمكن تفسيره الى عدم وجود تعاون بينهم و بين معلمي التربية الخاصة وكذلك لعدم حرص الادارة على تبادل الخبرات بين المعلمين.

٦. مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار المعلم المساعد

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار المعلم المساعد أن درجة الالتزام في المعيار كانت منخفظة وذلك يعزى إلى نقص المعلمين المساعدين في برامج التعليم الدامج وكذلك اعتماد على المعلم التربية الخاصة في كافة الامور واضافة الى كون بعض المعلمين هم من حملة الشهادة المتوسطة .

٧. **مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار الاخصائين المساندون**

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار الاختصاصين المساندين أن درجة الالتزام في المعيار كانت منخفظة وذلك يعزى الى نقص الاخصائين العاملين في برامج التعليم الدامج باستثناء وجود مرشد نفسي وقد يُفسر ذلك لكثرة المرشدين نتيجة كثرة خريجي هذا الاختصاص في الجامعات الأردنية، بالإضافة إلى كثرة الدورات المنعقدة في مجال الارشاد، اما بقية المتخصصين في مجال العلاج الطبيعي و الوظيفي و النطق، ويمكن تفسير ذلك بقلة المتخصصين وفي حال وجودهم فإنهم يعملون خارج الدولة أو في قطاعات أخرى كالقطاع الصحي أو القطاع الخاص، وفي الحالات التي تحتاج إلى الخدمات المساندة يتم إحالتها إلى المراكز المتخصصة، كما أن طبيعة العمل في مجال الخدمات المساندة يتطلب في أغلب الأحيان تجهيزات مادية مكلفة يصعب على بعض برامج التعليم الدامج توفيرها نظراً لشُح الموارد، كما أن قلة الرواتب التي يتم تقاضيه يجعل الاختصاصين يعزفون عن العمل في تلك البرامج

- **مناقشة النتائج المتعلقة لبُعد البيئة الفيزيائية:**

١. **مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار المدرسة**

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار المدرسة أن درجة الالتزام في المعيار كانت متوسطة يعزى ذلك إلى التعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم التي تستوجب توفر خصائص ومواصفات محددة لبناء المدرسة التي ينفذ فيها برنامج التعليم الدامج من حيث شروط المساحة والإضاءة والتهوية المناسبة.

٢. **مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار الغرفة الصفية**

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار الغرفة الصفية أن درجة الالتزام في المعيار كانت متوسطة ويعزى ذلك إلى حجم الغرف الصفية التي يتواجد فيها الطلبة ذوي الاعاقة هي ذات مساحة كبيرة و ان عدد الطلبة ذوي الاعاقة في الصف الواحد هو طالب و احد في الاغلب.

٣. مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار غرف المصادر

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار غرفة المصادر أن درجة الالتزام في المعيار كانت مرتفعة فيمكن أن يعزى الى تعليمات وزراة التربية والتعليم تركز بشكل واضح على أهمية توفير البيئة المادية للبرنامج وتولي إهتمام بالشروط والمواصفات المادية لتنفيذ البرنامج اضافة الى كون نموذج غرف المصادر من اكثر اشكال الدمج انتشارا في الاردن

٤. مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار الصف الخاص

أظهرت النتائج المتعلقة بمعايير ضبط الجودة لمعيار الصف الخاص أن درجة الالتزام في المعيار كانت منخفظة ويعزى ذلك ان الصفوف الخاصة والملحقة المدارس تفتقر الى أهم معايير الجودة لبرامج الدمج مثل توفير بيئة تعليمية غنية، ودافئة، ومنظمة، وآمنة. ويشمل ذلك: المواد، والوسائل، والمعدات التعليمية والتدريبية اللازمة لتنفيذ البرامج والخدمات للطلبة، ، اضافة الى ان نسبة الطلبة إلى المعلم كبير.

– مناقشة النتائج المتعلقة لبُعد التقييم:

أظهرت النتائج المتعلقة بمؤشرات ضبط الجودة لبُعد التقييم أن درجة انطباق معايير الجودة لبرامج التعليم الدامج في الأردن لبُعد التقييم قد كانت مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك بأن بالمهارات الأكاديمية المعرفية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الحركية، ومهارات التواصل، والمهارات الاستقلالية هي عناصر أساسية في عملية التقييم ومعرفة مستوى الأداء الحالي للطفل، كما أن معرفة قدرات الطفل في هذه العناصر أساس لوضع البرامج التربوية الفردية والخطط التعليمية الفردية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الزارع (٢٠٠٨) ودراسة كريمنز وكوفمان وإيفيريت Crimmins, Durand, Kaufman and Everett, 2001) التي أظهرت نتائجهما أن إجراء تقييم فردي شامل للمهارات، كان من أبرز خصائص البرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة وهو متطلب سابق لعملية التخطيط للتعليم والتدريب وتنفيذه.

– مناقشة النتائج المتعلقة لبُعد البرامج التربوية:

١. مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار البرنامج التربوي الفردي

أظهرت النتائج المتعلقة بمؤشرات ضبط الجودة لمعيار البرنامج التربوي الفردي أن درجة انطباق معايير الجودة لبرامج التعليم الدامج في الأردن للمعيار قد كانت متوسطة، فيمكن أن يعزى إلى عدم كفاية المعلمي المناسبة في مجال إعداد وتطوير البرنامج التربوي الفردي و يعزى كذلك إلى أن الأسرة لا تشارك في حضور جلسات إعداد الخطة الفردية نظراً لعدم وجود تعليمات ملزمة على مستوى الوزارة تلزم القائمين على برامج التعليم الدامج كما يعزى ذلك على ان البرنامج التربوي الفردي للطالب لايعد من قبل فريق متعدد التخصصات ذلك لعدم وجود سياسات ملزمة على مستوى وزارة التربية والتعليم تستوجب تحقيق ذلك و لا تتفق هذه النتجية مع دراسة كل من كريمنز، وكوفمان، وإيفيريت (Crimmins, Durand, Kaufman and Everett, 2001)، ودراسة العايد (٢٠١٠) ودراسة الزارع (٢٠٠٨). فقد أشارت نتائج جميع الدراسات السابقة إلى وجود إرتفاع في تطبيق البرنامج التربوي الفردي والخطة التعليمية الفردية لأهداف تغطي المهارات المعرفية والاستقلالية والتواصلية.

٢. مناقشة النتائج المتعلقة بمعيار المنهاج

أظهرت النتائج المتعلقة بمؤشرات ضبط الجودة لمعيار المنهاج أن درجة انطباق معايير الجودة لبرامج التعليم الدامج في الأردن للمعيار المنهاج قد كانت منخفضة،ويمكن تفسير ذلك بعدم وجود مناهج خاصة بالطلبة ذوي الاعاقة بالإضافة إلى عدم توفر فرص حقيقة لمعلمو التربية الخاصة لإجراء أية تعديلات أو تكييفات على المنهاج وكذلك إلى عدم ملائمة المناهج الحالية لخصائص الطلبة ذوي الاعاقة وعدم إتخاذ التدابير الجادة لتطوير وإعداد مناهج مكيفة ومعدلة تستند إلى أفضل الممارسات التعليمية وعدم مشاركة المعلمون بذلك.

٣. مناقشة النتائج بمعيار استراتجيات التدريس

أظهرت النتائج المتعلقة بمؤشرات ضبط الجودة لمعيار استراتجيات التدريس أن درجة انطباق معايير الجودة لبرامج التعليم الدامج في الأردن للمعيار قد كانت متوسطة، ومن الممكن تفسيرذلك بالرجوع إلى التعليمات الصادرة من الوزارة التي تتطلب أن يتم تقديم التعليم بطريقة فردية أو ضمن مجموعات صغرة

أو كبيرة، وقد يلتزم المعلمون بتنفيذ هذه الأساليب شكلياً وانما يبقى معرفة إلى أي مدى يتم تقديم تعليم نوعي ضمن هذه الأساليب بحاجة إلى المزيد من البحث والمراقبة وكذلك يمكن أن يعزى ذلك الى أنّ معظم معلمي التربية الخاصة هم من حملة درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، وقد تم اعدادهم في مرحلة ما قبل الخدمة للتعامل مع القضايا الأساسية والمرتبطة بتعليم الطلبة ذوي الاعاقة وكذلك إلى عدم توفر أدلة للمعلمون لتكييف أو تصميم مناهج تدريبية داعمة في المجالات الأكاديمية.

٤. مناقشة النتائج بمعيار إدارة السلوك

أظهرت النتائج المتعلقة بمؤشرات ضبط الجودة لمعيار ادارة السلوك أن درجة انطباق للمعيار قد كانت متوسطة، فيمكن أن يعزى إلى عدم كفاية المعلمي المناسبة في مجال إعداد وتطوير برامج ادارة السلوك و يعزى كذلك إلى نقص البرامح التدريبية للمعلمين على اساليب ادارة السلوك. وقد يعزى كذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بتعليم الطلاب مهارات التعميم وتطبيق التعليمات في المواقف التي تتطلب ذلك.

– مناقشة النتائج المتعلقة لبُعد التعاون والتنسيق :

أظهرت النتائج المتعلقة بمؤشرات ضبط الجودة لبُعد التعاون و التنسيق أن درجة انطباق معايير الجودة لبرامج التعليم الدامج في الأردن لهذا البعد قد كانت منخفظة، فيمكن أن تعزى هذه النتائج إلى عدم كفاية برامج الإعداد والتدريب في مرحلة ما قبل الخدمة في تغطية ومعالجة هذه القضايا الهامة، وكذلك نقص برامج التدريب والتطوير المهني. و وكذلك نقص برامج التدريب المستمر، بالإضافة إلى غياب الآليات الواضحة والمعايير التي تحكم تنفيذ البرنامج والتي تنظر إلى مشاركة المعلمين والاسر على أنها مكون هام مندمج ضمن مكونات البرنامج الأخرى بالإضافة إلى أن تدريب الأسر لا يشكل أولوية ولا يأخذ بعد تدريب الأسرة الاهتمام الذي يستحقه.

– مناقشة النتائج المتعلقة لبُعد الخدمات الانتقالية والمهنية :

١. مناقشة النتائج بمعيار الخدمات الانتقالية

أظهرت النتائج المتعلقة بمؤشرات ضبط الجودة لمعيار الخدمات الانقتالية أن درجة انطباق معايير الجودة لبرامج التعليم الدامج في الأردن لهذا المعيار قد كانت منخفظة، ويمكن تفسير ذلك بغياب القدرة على إعداد الخطط الانتقالية، زيادة على الاعتقاد الخاطىء بأن مثل هذه الخطط يقتصر إعدادها في نهاية مرحلة المدرسة ليتم الانتقال لمرحلة العمل، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العايد (٢٠١٠) التي أظهرت أن الدرجة الكلية لبُعد الدمج والخدمات الانتقالية جاء بدرجة متدنية، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الزارع (٢٠٠٨) في حصول عنصر الدمج والخدمات الانتقالية على درجة متوسطة، وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة كريمنز وكوفمان وإيفيريت (Crimmins, Durand, Kaufman and Everett, 2001) التي أوضحت ارتفاع درجة انطباق مؤشرات الخدمات الانتقالية في برامج التوحد.

٢. مناقشة النتائج بمعيار التهيئة المهنية

أظهرت النتائج المتعلقة بمؤشرات ضبط الجودة لمعيار التهيئة المهنية أن درجة انطباق معايير الجودة لبرامج التعليم الدامج في الأردن لهذا المعيار قد كانت منخفظة، ويمكن تفسير ذلك بزيادة على الاعتقاد الخاطىء بأن مثل هذه المهارات يقتصر إعدادها في نهاية مرحلة المدرسة ليتم الانتقال لمرحلة العمل، اضافة الى نقص الخبرة لدى المعلمين مجال التاهيل المهني وتركيزهم على الجوانب الاكاديمية من قراءة وكتابة و عمليات رياضية.

– مناقشة النتائج المتعلقة لبُعد الممارسة المهنية والأخلاقية:

أظهرت النتائج المتعلقة بالمؤشرات ضبط الجودة لبُعد الممارسة المهنية والأخلاقية أن درجة انطباق معايير الجودة لبرامج التعليم الدامج في الأردن لهذا المعيار قد كانت منخفظة، فيمكن أن يعزى ذلك إلى عدم تركيز برامج الإعداد في مرحلة ما قبل الخدمة على هذه القضايا التي تعتبر متطلبات أساسية في

برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وكذلك نقص برامج التدريب المستمر، وعدم الاهتمام باطلاع العاملين في البرامج على إنجازات وأنشطة المنظمات المتخصصة.

- مناقشة النتائج لبُعد تقييم البرامج:

أظهرت النتائج المتعلقة بالمؤشرات ضبط الجودة لبُعد تقييم البرامج أن درجة انطباق معايير الجودة لبرامج التعليم الدامج في الأردن لهذا المعيار قد كانت منخفضة، ومن الممكن تفسير ذلك إذا ما نظرنا إلى غياب التخطيط الاستراتيجي بالإضافة إلى غياب الآليات الواضحة والمعايير التي تحكم تنفيذ البرنامج وتقييمه والتي تستند إلى المنهجية العلمية، والتي بموجبها يتم تحديد جوانب القوة، والضعف، وإتخاذ الإجراءات اللازمة للتطوير، وإلاكتفاء بالزيارت الإشرافية المحدودة كماً ونوعاً والتي تنفذ من قبل مشرفي التربية الخاصة ، كما ويمكن أن تفسر هذه النتائج لتدني مؤشرات تقييم فعالية البرامج إلى عدم دمج مكون التقييم ضمن مكونات البرنامج الأخرى، بالإضافة إلى التحديات المالية ونقص المخصصات والنفقات اللازمة للتقييم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

أولا: التوصيات التربوية:

١. قيام وزارة التربية والتعليم بتطوير آليات عمل للمتابعة والإشراف المتخصص على برنامج التعليم الدامج
٢. التنسيق مع الجامعات الأردنية لتنفيذ خطط دراسية تهدف إلى إعداد متخصصين في مجال التعليم الدامج.
٣. تحسين مستوى الخدمات المقدمة في برامج التعليم الدامج
٤. تبني معايير ضبط الجودة في التعليم الدامج.
٥. تزويد برامج التعليم الدامج بكوادر مدربة في مختلف التخصصات خاصة المساندة منها، وتدريب الكوادر العاملة حالياً.
٦. العمل على تمكين دور الأسر في المشاركة بفعالية في برامج التعليم الدامج في الأردن.
٧. العمل على متابعة تقييم البرامج للبرامج للوقوف على مستوى الخدمات المقدمة وتحسينها.

ثانياً: التوصيات البحثية:

١. إجراء دراسة تقييم برامج التعليم الدامج باستخدام منهج البحث النوعي.
٢. إجراء دراسة لتقييم برامج التعليم الدامج في ضوء متغيرات عدد الطلبة ذوي الإعاقة المستفيدين من البرامج وجنسهم والمنطقة الجغرافية للبرامج ومستوى الدعم المقدم لها.
٣. إجراء دراسة لتقييم برامج التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين والعاملين وأسر الأطفال ذوي الإعاقة المستفيدين، وذلك في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي.
٤. إجراء دراسة مقارنة بين برامج التعليم الدامج في الأردن ودول عربية او عالمية أخرى.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو صفية، سلوى (٢٠١٠)، **تقييم خدمات التدخل المبكر في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في الأردن للأطفال المعاقين سمعياً في ضوء المعايير العالمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، الأردن.
- أتكنسون، فيليب (١٩٩٦)، **إدارة الجودة الشاملة: الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة**، ترجمة عبدالفتاح النعماني، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- البلوي، ناديا(٢٠٠٦)، **مدى توافر العناصر المادية والبشرية لدمج ذوي الإعاقات الحسيه في المدارس الأساسية الأردن** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- جعفر،غادة (٢٠٠٣)، **الصعوبات المرتبطة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين**, رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان ، الاردن.
- حسان، حسان محمد (١٩٩٤)، ضبط جودة التعليم: مفهومه، أهميته، وعلاقته بالمدخلات والمخرجات والنظرة النقدية، **ندوة ضبط جودة التعليم العام في دولة الكويت بين الواقع والطموح**، الكويت: مركز البحوث التربوية والمناهج وزارة التربية.
- الحسن، محمد (٢٠٠٩)، **المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الطلبة في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٨)، **التربية الخاصة المعاصرة، قضايا وتوجهات**، دار وائل للنشر: عمان، الاردن.

- الخطيب، فريد (٢٠٠٥)، دور وزراة التربية والتعليم في رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، **ورقة مقدمة الى مؤتمر التربية الخاصة الواقع و المامول**، الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن.
- الخطيب، عاكف (٢٠١٠)، **تطوير أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية**، اطرواحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العربية، عمان، الأردن.
- الخضير، خضير بن سعود (٢٠٠١)، مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية دراسة تحليلية، **مجلة التعاون**، مجلس التعاون لدول الخليج العربية، العدد (٥٣).
- داوود، عزيز(٢٠٠٦)، **الإعاقة من التأهيل إلى الدمج** ، دار الطريق : عمان ، الاردن.
- دياب،سهيل، (٢٠٠٦)، **مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلّم، الجودة في التعليم العالي**، www.iugaza.edu،المجلد الثاني-العدد الأول.
- الرميح ، ندى بنت صالح بن محمد (٢٠١١)، **إدارة برامج دمج ذوات الإعاقة في ضوء معايير الجودة بمدارس التعليم العام بمنطقة الرياض**، اطرواحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الزارع، نايف (٢٠٠٨)، **مؤشرات لضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين وتحديد درجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- زكريا، زهير(١٩٩٣)، مدارس لا تستثني احدا من الطلبة في الاردن، **الندوة شبة الاقليمة حول تخطيط تعليم ذوي الحاجات الخاصة** ، عمان، الاردن.
- الزيات ، فتحي (٢٠٠٩)، **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (الفلسفة والمنهج والآليات)**، دار النشر للجامعات: القاهرة ، مصر.
- العايد، مساعد (٢٠١٠)، **مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة وتحديد درجة انطباقها على مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- العواد، خالد،(٢٠٠٢)، جودة التعليم: مناقشة لمضمون الرؤى والسياسات التعليميّة الاقتصاديّة المستقبليّة، **ورقة مقدمة لندوة: الرؤية المستقبليّة للاقتصاد السعودي**، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الغامدي، منال بنت احمد عبد الرحمن(٢٠٠٩)، **تطوير البيئة التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام للبنات في ضوء معايير الجودةالشاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الفتلاوي، سهيلة، (٢٠٠٨). **الجودة في التعليم، المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات،** دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- القباري، جود بن علي بن جود الله (٢٠١٠). **تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الإدارة العامة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة (آيزو)**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- القحطاني، سالم بن سعيد (١٩٩٣). إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي، **مجلة التنمية الإدارية**، العدد (٧٨).
- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين(٢٠٠٧، أ)، **الاستراتيجية الوطنية للأشخاص المعوقين**، عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين(٢٠٠٧،ب)، **قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (٣١) لسنة ٢٠٠٧**، عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين(٢٠٠٩،)، **معايير اعتماد برامح وخدمات الاشخاص المعوقين في الاردن**، عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين(٢٠١٠،أ)، **معاييرالاعتماد الخاص لبرامج وخدمات الأشخاص ذوي اضطراب التوحد**،عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين(٢٠١٠،ب)، **معايير الاعتماد الخاص لبرامج وخدمات الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية**، عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين(٢٠١٢)، **التقرير السنوي** ، عمان، الاردن.

- مصطفى، أحمد سيد (١٩٩٧). إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، **ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي**، بنها، مصر ١١-١٢ مايو ١٩٩٧.
- مكتب التربية لدول الخليج العربي (٢٠١١)،**النموذج التنظيمي للجودة والاعتماد المدرسي**، الرياض ،المملكة العربية السعودية.
- المكانين،هشام (٢٠١٢)، **تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ملحم، أحمد (٢٠١٠)، **تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفق المعايير العالمية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- مهدي، إبراهيم محمد (١٩٩٧). تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في تصميم برامج التعليم التجاري، **ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي**، بنها،مصر ١١-١٢ مايو ١٩٩٧م.
- المهدي، ياسر الهنداوي (٢٠١٠)، قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء القيادة التدريسية بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر، **مجلة مستقبل التربية العربية**،العدد٦٣، ص ١٣٣-٢٣٣ ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- المهيدات،محمد(٢٠١٢)، **الدليل الاجرائي لمعايير صعوبات التعلم** ، المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين ، عمان ، الاردن.
- المهيدات، محمد، والغليلات، احمد، والسريع،احسان(٢٠١١)، الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة النظامية في عمان، **مجلة اتحاد الجامعة العربية للتربية وعلم النفس**، دمشق سوريا (بحث مقبول للنشر).
- مور ويليام ل. وهريت مور (١٩٩١). **حلقات الجودة: تغيير انطباعات الأفراد في العمل**، ترجمة زين العابدين عبدالرحمن الحفظي، مراجعة سامي علي الفرس، معهد الإدارة العامة: الرياض ، المملكة العربية السعودية.

- النبتيتي، خالد وجابر، فايز(١٩٩٦).خدمات وزارة التربية والتعليم في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. **مجلة رسالة المعلم**. المجلد(٣٧)، بديل العددين الثاني والثالث عمان ، الاردن.
- الهلالي، الهلالي الشربيني (١٩٩٨). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي: رؤية مقترحة **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، جامعة المنصورة، العدد (٣٧).
- وزارة التربية والتعليم،(٢٠١٣)، **إدارة التربية الخاصة**، المملكة الأردنية الهاشمية.

المراجع الأجنبية

1. Amr, Muna.(2011), **Teacher education for inclusive education in the Arab world: The case of Jordan**, UNESCO IBE
2. Beamish, W. & Bryer, F. (1999), Practitioners and Parents Have Their Say about Best Practice: Early Intervention in Queensland, **International Journal of Disability, Development and Education,** 46 (2), p261-278.
3. Carol, R, (2007), **Indicators of Quality in full-time Inclusive Preschool Program**, State University of New York at Albany. Proquest. Umi. Com.
4. Cawley, J. (2002). I**ncluding students with disabilities into the general education science classroom**. Exceptional Children, 68, 423-435.
5. CITA (2006). **Standardsand Quality Indicators for Schools. Arabic and Englis h First Edition. Translated** by: Gihan S. A.Soliman, South Research Drive, Temp e, AZ: USA
6. Colby, .J and Witt, M. (2000), **Defining quality in Education**: **A paper presented by UNCIF at Meeting of International Working Group on Education** ,Florence, Itally.Working Paper Series Education Section, Programme Division United Nation Children Fund New Yourk,NY,USA
7. Council for Exceptional Children, (2003), **What Every Special Educator Must Know; Ethics, Standers, and Guidelines for Special Education.**
8. Crimmins, D., Durand, V., Kaufman, T.and Everett, J. (2001**), Autism program quality indicators: A self-review and quality improvement guide for schools and programs serving students with autism spectrum disorders**. Albany, New York: New York State Education Department.

9. David, H. (2004). **Social Inclusion of Students with Disabilities in Middle School Physical Education Classes**. Missouri State University. Springfield, Missouri. *RMLE Online—Volume 27, No. 1*

10. David, B., and Harold, T. (2000), **Quality in Higher Education** (Vol. 6): Routledge, part of the Taylor and Francis Group.

11. Defur, S. (2002**), Education Reform, High-Stakes Assessment, and Students with Disabilities .Remedial & Special Education**, 23(4): 203-212(2002).

12. Disability Standards for Education in Asturalia (2005).Asturalia, Me.

13. DiPaola , Michael; Tschannen-Moran, Megan and Walther-Thomas, hriss.(2004), **School Principals and Special Education: Creating the Context for Academic Success.** http://www.lovepublishing.com/catalog/focus_on_exceptional_children_31.html

14. Florida Department of Education, (1997), **Quality Indicators individualized Eduction Programs, Division of Public Schools and Community Education.** http://www.wswheboces.org/speced/pdf_files/quality_indicators.pdf

15. Freeman, Alkin. (2000). **Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. Remedial and special education**. V (21), Number 1, 3-18.

16. Friend, M and Bursuck, W. (2002). Including Students with Special Needs “3rd ED. from orthogenesis to pathogenesisof an idea. **International Journal of Disability, Development and Education.**Vol. 49, No. 2, 2002

17. Gadke، Cynthia A. (2001)، **Secondary general education teachers' believes and use of "best practices" in inclusive classrooms**. Unpublished doctoral Dissertation, Kent State University.

18. Grant, C. Marquis. (2009). **Inclusion Doesn't Always Mean Included**. ERIC Digest. www.eric.ed.gov.

19. Grotheer Priscilla A., (1999), **A study of Individual Education Plans for Students With Emotional Handicaps and Learning Disabilities in Inclusive and Resource Classrooms** ,University of South Florida.

20. Hallahan, D.P., Kauffman. J. M. (2008**). Exceptional learners: Introduction to special education** (9th Ed.). Boston, Pearso.

21. Hanson, M., Horn, E, Sandall, S., Beckman, F., and Morgan, M. (2001). **After Preschool Inclusion Children's Education Path Ways over the early School Years**, Exceptional Children, 68 (3), 65-83.

22. Hemmingson, H. & Borell, I. (2002). **Environmental Barriers in Mainstream School, Blackwell Science**, Child Care Health and Development, 28 (4), 57-63.

23. Hu،Bi.(2010) Training Needs for Implementing Early Childhood Inclusion in China، **International Journal of Early Childhood Special Education** (INT-JECSE)،

24. Jenkins, J., Jewell, M., and Leicester, P (1991). **Develoment of School Building Model For Education Student With Handicaps and at Risk Students in General Education Classroom**, Remedial and *special* Education**,** 24 (25) 311-319.

25. Marshall, Chris (2008). Thirty-five years of school inspection: raising educational standards for children with additional needs. **British Journal of Special Education**, Vol 35,No 4, p387-401.

26. Mayer,D.Mollens,J.Moore,M.and Ralph,J. (2001), **Monitoring School Quality**:**An Indicators Report**,National Center For Education Statics ,Statistical Analysis Report December 2000,U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 2001–030.

27. McAleavy, Tony (2011) a **case study from England, the Ofsted model for the improvement of public education**. Working paper submitted to the International Conference on Quality in Public Education, Riyadh, KSA.

28. McCarty, Kristine. (2006). **Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling**. ERIC Digest. www.eric.ed.gov.

29. Mcleskey, James. (2004). **the Supply of and Demand for Special Education Teachers: Developmental Disabilities Bulletin**, Vol. 34, No. 1 & 2, pp. 156 ‐ 176.

30. NCATE. (2000). **NCATE 2000 Standards. Washington, DC: Author**. Available on NCATE's Web site, www.ncate.org.

31. New Jersey Coalition for Inclusive Education (2010).**Quality Indicators for Effective Inclusive Education Guidebook.** New Jersey.USA

32. Nighingale, P. and M. Oneil (1994). **Achieving Quality Learning in Higher Education**, London: Kigan Page.

33. Office of Special Education and Rehabilitation Washington; D.C. 1992.

34. O'Neill, Sharon M (2011). **Academic Standards and Students with Disabilities: School Practitioners' Perspectives of Pedagogical Strategies and Systemic**

Practices Leading to Academic Success, ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, the George Washington University. pp203, ERIC: ED524373.

35. Orgawa, R.T and Collom, E. (2000). Using Performance Indicators to Hold Schools Accountable: Implicit Assumptions and Inherent Tensions, **Peabody Journal Of Education**, 75(4), 200–215.
36. Orgawa, R.T (2008).**and ndicators to Hold School Accountable: Implict Assumptions and Inherent Tensions**.Pebody Journal of Education, 75(4)200-215, Lawrence Erlbaum Associations, Inc.
37. Palmer, D., Fuller, K., Aurora, T., Nelson, M. (2001). **Taking sides: Parent views on inclusion for their children with sever disabilities**. Exceptional Children, 67, 467-484.
38. Pivik, J., Maccomas, J., Macfarlan, N., & Laflamme, M. (2002). **Barriers and Facilitators to Inclusive Education**, Council for Exceptional Children**,** 69 (1), 97-107.
39. Reid, Claudette. (2010). **The Inclusive Classroom: How Inclusive is Inclusion?** ERIC Digest. www.eric.ed.gov.
40. Robertson, J. (2006), **the Influence of the Monitoring Process on Special Education Services in West Virginia**, Unpublished Dissertation, West Virginia University, USA.
41. Salend, S. (2005). **Creating Inclusive Classroom**. Merrill Prentice Hall.
42. Savich, Carl. (2008). **Inclusion: The Pros and Cons: A Critical Review**. Oakland University.

43. Singh, D. (2001). **Preparing General Education Teachers for Inclusion**, Paper presented at the 29th Teacher Education Davision of the Council for Exceptional Children and the second annual Technology and Media Division joinit conference. San Diego, CA.

44. Skarbrevik, Karl (2005). The Quality of Special Education for Students with Special Needs in Ordinary Classes, European **Journal of Special Needs Education**, Vol 20.

45. Standards for Special Education (2004**). Special education - Alberta - Handbooks, manuals, Edmonton**, Alberta, Canada.

46. Tenner, A.R. & I.J. De Toro (1992). **Total Quality management: Three Steps to Continuous Improvement, Reading**, Mass: Addison-Wesley Publishing Co.

47. The University of New York, (1995). **National Center of ttdueation Restriction and Inclusion. National Study on inclusion**. Now Yotk, USA.1992/1996.

48. The University of the State of New York, (2003), P**reschool Special Education: Program Self –Assessment Quality Improvement Guide,** www.vesid.nysed.gov

49. Thurlow, M. (2002)**, Positive Educational Results for All Students. Remedial and Special Education**, 23(4):195-202(2002).

50. UNESCO. (1998). **World Conference on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action**, Final Report. Paris.

51. UNESCO (2003). **Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision**. Paris.

52. UNESCO (2008). **Higher Education in the Twenty – first Century Vision Action, Arab Region Conference on Higher Education**, Beirut.

53. UNESCO (2010). **Inclusive quality education - to end exclusion**, Retrieved from (www.eenet.org.uk/.../docs/IDDC_quality_IE_poster.pdf)

54. Wosnack, N. (2002), **Standards for Special Education**, ED479114.

55. Yackulic, R.A and Noonan, B.W (2001), **Quality Indicators of Teacher Training in Canada**, University of Saskatewan.

56. Younger, Dylinda. (2009). **Inclusion: who really benefits**?

الملاحق

الملحق رقم (١). كتاب تسهيل المهمة

الجامعة الأردنية 50

THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١٢٣٥/٨/١/١١
الرقم الآلي: ٢١٢٤٧٣
الموافق: ١٢/٠٤/٢٠١٣م

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " أحمد سالم عبد الهادي العليلات " من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان : -

" تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن "

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على جميع مدارس المملكة التي تطبق أسلوب دمج الطلبة ذوي الإعاقات.

وأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على رسالته هو الأستاذ الدكتور " جميل الصمادي ".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ...

أ/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

هاتف - ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس - ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي: ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

الملحق رقم (٢). قائمة بأسماء المحكمين وجهة عمل كل منهم.

م	اسم المحكم	التخصص	جهة العمل
1.	د. حاتم الخمرة.	التربية الخاصة.	الجامعة الأردنية / كلية العلوم التربوية.
2.	د. محمد الجابري.	التربية الخاصة.	الجامعة الأردنية / كلية العلوم التربوية.
3.	د. بسام العبداللات.	التربية الخاصة.	الجامعة الأردنية / كلية العلوم التربوية.
4.	د. علياء العويدي.	التربية الخاصة.	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
5.	د.محمد المهيدات.	التربية الخاصة.	جامعة اليرموك / كلية التربية.
6.	د. ورود العواملة.	التربية الخاصة.	جامعة البلقاء التطبيقية / كلية الأميرة عالية الجامعية.
7.	د. هشام المكانين.	التربية الخاصة.	جامعة الحسين بن طلال / كلية العلوم التربوية.
8.	أ محمد بعيرات .	التربية الخاصة.	جامعة الحسين بن طلال / كلية العلوم التربوية.
9.	د. حسين النجادات.	التربية الخاصة.	جامعة الطفيلة التقنية / كلية العلوم التربوية.
10.	م . وداد قطيشات.	ادارة الجودة الشاملة	الوكالة الامريكية للتنمية الدولية / مشروع الاصلاح المالي

الملحق رقم (٣). قائمة بأسماء مشرفي التدريب الميداني وجهة عمل كل منهم.

م	اسم المحكم	التخصص	جهة العمل
1.	د. بسام العبداللات.	التربية الخاصة.	الجامعة الأردنية / كلية العلوم التربوية.
2.	د. ورود العواملة.	التربية الخاصة.	جامعة البلقاء التطبيقية / كلية الأميرة عالية الجامعية.
3.	د. هشام المكانين.	التربية الخاصة.	جامعة الحسين بن طلال / كلية العلوم التربوية.
4.	د. حسين النجادات.	التربية الخاصة.	جامعة الطفيلة التقنية / كلية العلوم التربوية.
5.	أ. محمد الخوالدة.	الارشاد النفسي .	الجامعة الأردنية / كلية العلوم التربوية.
6.	أ.عبد الله المهايرة.	الارشاد النفسي .	الجامعة الأردنية / كلية العلوم التربوية.

ملحق رقم (٤) المقياس بصورته النهائية

الجامعة الاردنية

كلية العلوم التربوية

قسم الارشاد و التربية الخاصة

معايير الجودة في برامج التعليم الدامج في الاردن

احمد سالم الغليلات

البيانات العامة للبرنامج		
-	أسم المدرسة	
-	تصنيف المدرسة	(١)حكومي (٢) خاص (٣) تطوعي
	المحافظة/ اللواء/ المنطقة:	
-	رقم هاتف المدرسة	
-	فئة الإعاقة المخدومة:	(١) عقلية (٢) سمعية (٣) بصرية (٤) توحد (٥) حركية (٦) متعدد
-	عدد الحالات المخدومة في البرنامج	
-	عدد الكوادر الإدارية في البرنامج:	

الابعاد و التعريفات الاجرائية

م	المعيار	التعريف الإجرائي
١.	معيار السياسة والتخطيط الاستراتيجي	يقصد بذلك الاطار الفكري والفلسفي الذي تتبناه المدرسة والذي يشكل الاسس التي تعتمد عليها في اختيار الاهداف المتعلقة بتقديم الخدمات للافراد ذوي الاعاقة.
٢.	معيار العاملين	يقصد بذلك الكوادر الإدارية والفنية المؤهلة و التي تتعامل مع الطلبة ذوي الاعاقة واسرهم وتشمل المدير والمعلمين ومساعدو المعلمين ومعلمي التربية الخاصة وكذلك الاختصاصيون المساندون
٣.	معيار البيئة الفيزيائية	ويقصد بها البيئة التي ينفذ فيها البرنامج وتتضمن بناء المدرسة والغرفة الصفية وغرفة المصادر والصف الخاص.
٤.	التقييم	الإجراءات التي تقوم بها المدرسة من خلال الفريق متعدد التخصصات في المدرسة لتحديد مستوى الطالب ذو الاعاقة و تحديد جوانب القوة و الضعف ، و تشمل الأدوات المستخدمة في التقييم الرسمي وغير الرسمي و مجالات التقييم.
٥.	البرامج التربوية	تتضمن عناصر العملية التعليمية والتدريبية التي تشتمل على الخطط التربوية الفردية والمنهاج والتخطيط للتدريس واساليب التدريس واساليب ادارة السلوك .
٦.	التعاون و التنسيق	تتضمن عناصر التعاون ما بين المعلمين و كافة العاملين مع الطلبة وتشمل كذلك التعاون مع الاسر.
٧.	الخدمات المهنية و الانتقالية	الإجراءات التي تقوم بها المدرسة لتهيئة الطلبة للانتقال الى العمل او مرحلة ما بعد المدرسة، وتحديد المتطلبات والأساليب اللازمة لتحقيق الانتقال عبر المراحل التعليمية المختلفة.

٨.	الممارسات المهنية و الاخلاقية	تتضمن ما يقوم به العاملون المهنيون في برامج الدمج من التزام بالقواعد الاخلاقية والمهنية المهذبة والمنظمة للسلوك سعياً لتقديم الخدمات بأفضل صورها.
٩.	تقييم البرامج	يتضمن تلك الإجراءات التي تهدف إلى تقييم تصميم وتنفيذ البرنامج من خلال إستراتيجيات وآليات محددة تستند إلى إلى المنهجية العلمية لتحديد جوانب القوة ومواطن الضعف وإتخاذ الإجراءات اللازمة لتطوير البرنامج.

المعيار الاول : معيار السياسة والتخطيط الاستراتيجي				
التسلسل	المؤشر	المقياس		
		تحقق	تحقق بشكل جزئي	لم يتحقق
اولا: الرؤية والرسالة				
طرق التحقق : الاطلاع على الوثائق، واللوحات ،الاطلاع على الوثائق والسياسات ،الاطلاع على محاضر الاجتماعات. الاطلاع على الوثائق والسياسات،الاطلاع على اللوحات و الاعلانات				
١.	تتوافر رؤية ورسالة للمؤسسة			
٢.	مستوى المشاركة في صياغة الرؤية والرسالة من جانب مختلف الأطراف داخل وخارج المدرسة			
٣.	تم عرض ومناقشة الرؤية والرسالة مع الأطراف المختلفة داخل وخارج المدرسة			
٤.	تم اعتماد الرؤية والرسالة			
٥.	تم نشر الرؤية والرسالة من خلال الوسائل المختلفة داخل وخارج المدرسة			
ثانيا :الخطة الاستراتجية				
٦.	توجد خطة إستراتيجية للمؤسسة			
٧.	تم اعداد الخطة الاستراتجية بناء على التحليل البيئي (SWOT) .			
٨.	تم اعتماد الخطة إستراتيجية المدرسة			
٩.	توجد هداف إستراتيجية للمؤسسة			
١٠.	مستوى المشاركة في صياغة الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة من جانب مختلف الأطراف داخل وخارج المدرسة			

.١١	تم عرض ومناقشة الغايات النهائية والأهداف الإستراتيجية للمؤسسة مع الأطراف المختلفة داخل وخارج المدرسة			
.١٢	تم اعتماد الخطة والأهداف الإستراتيجية للمؤسسة			
.١٣	تم نشر الخطة والأهداف الإستراتيجية للمؤسسة من خلال الوسائل المختلفة			
ثالثا :السياسات				
.١٤	هناك سياسات خاصة بالدمج في المدرسة (تعليم / تأهيل مجتمعي/ مالية / لوجيستية)			
.١٥	تم عرض ومناقشة هذه السياسات مع الأطراف المختلفة داخل وخارج المدرسة			
.١٦	تم اعتماد هذه السياسات			
.١٧	تم نشر هذه السياسات من خلال الوسائل المختلفة داخل وخارج المدرسة			
.١٨	توجد خطة تنفيذية (Action Plan) لتطبيق إستراتيجية المدرسة (تحتوي على أهداف)			
.١٩	هناك تحديد لمسئوليات الأفراد في تنفيذ الأنشطة والمهام التي تتضمنها الخطة			
.٢٠	تتضمن الخطة الجدول الزمني للتنفيذ			
.٢١	هنالك مؤشرات للمتابعة والتقييم			
.٢٢	تم ترجمة الخطة التنفيذية إلى موازنة مالية تقديرية			
.٢٣	تم اعتماد الخطة التنفيذية			

المعيار الثاني: الإدارة و العاملين				
التسلسل	المؤشر	المقياس		
		تحقق	تحقق بشكل جزئي	لم يتحقق
أولا :الهيكل التنظيمي				
طرق التحقق : الاطلاع على الهيكل التنظيمي والوصف الوظيفي للوظائف، الاطلاع على الوثائق والسياسات ، الاطلاع على محاضر الاجتماعات ، الاطلاع على الخطة التدريبية للمؤسسة				
٢٤.	هناك هيكل تنظيمي للمدرسة يخدم الخطة الاستراتجية			
٢٥.	الهيكل التنظيمي ملائم لطبيعة نشاط المدرسة			
٢٦.	تم اعتماد الهيكل التنظيمي للمؤسسة			
٢٧.	يتصف الهيكل التنظيمي الحالي للمؤسسة بوضوح في العلاقات بين الاقسام			
٢٨.	يوجد وصف وظيفي لجميع وظائف المدرسة			
٢٩.	يتم الرجوع للوصف الوظيفي عند التعيين.			
٣٠.	يوجد في المدرسة مجلس خاص للدمج يتكون من الادارة و المعلمين و الاسر و اعضاء من المجتمع.			
ثانيا:الادارة				
٣١.	تتبني الادارة سياسة دمج الطلبة ذوي الاعاقة			
٣٢.	تاخذ الادارة رغبة المعلمين في العمل مع الطلبة ذوي الاعاقة			
٣٣.	تتاكد الادراة من توزيع الخطط التربوية الفردية بين المعلمين المتعاونيين وتعمل على متابتعها و تقييمها ومراجعتها			

٣٤.	تضمن الادارة وجود معلمين مساعدين داخل الصفوف			
٣٥.	توفر الادارة نظام حوافز للمعلمين لتعزيز استخدام ممارسات التعليم الدامج			
٣٦.	الادارة على دراية وعلم بالاساليب التعاونية المستخدمة بين المعلمين (التدريس التعاوني التدريس الجماعي، تدريس الأقران).			
٣٧.	تشجع الادارة على تفعيل مفهوم التعاون بين المعلمين من خلال متابعة الاجتماعات، التواصل...الخ			
٣٨.	الادارة على علم و تشارك بتصميم و وتخطيط و تنفيذ المنهاج و التعليم و التقييم			
٣٩.	توفر الادارة للمعلمين الفرصة لمناقشة التحديات ومحاولة حلها داخل المدرسة			
٤٠.	توفر الادارة فرص للتطور المهني للمعلمين من خلال عقد الدورات المتخصصة لهم بناء على احتياجات العاملين.			
ثالثا : مشرف التربية الخاصة				
طرق التحقق: الإطلاع على الملف الشخصي				
٤١.	يوجد في مشرف للتربية الخاصة			
٤٢.	يحمل المشرف درجة الماجستير في التربية الخاصة مع خبرة لا تقل عن ٥ سنوات في مجال دمح الطلبة ذوي الاعاقة في برامج التعليم			
٤٣.	يحمل المشرف على دورات تدريبية في مجال التعليم الدامج لا تقل عن(١٠٠) ساعة تدريبة			
٤٤.	يتابع المشرف تنفيذ البرامج التربوية الفردية ويشرف عليها بشكل دوري.			
٤٥.	يتابع المشرف عمل كل من معلمي التربية الخاصة و المعلمين المساعدين			
٤٦.	ينسق المشرف العمل مع معلمي التربية العامة			

.٤٧	يعد المشرف الخطط التدريبية للمعلمين والاهالي والمجتمع المحلي			
رابعا: معلم التربية الخاصة				
.٤٨	يوجد في المدرسة معلم تربية خاصة			
.٤٩	يحمل درجة البكالوريوس في التربية الخاصة مع خبرة لا تقل عن ٣ سنوات في مجال تعليم الطلبة ذوي الاعاقة			
.٥٠	يحمل المعلم شهادات تدريبة في التعليم الدامج لا تقل عن (٥٠) ساعة تدريبية			
.٥١	يقوم معلم التربية الخاصة بتقييم الطالب وتحديد نقاط القوة والضعف			
.٥٢	يصمم معلم التربية الخاصة الخطة التربوية الفردية بالتعاون مع مقدمي الخدمات.			
.٥٣	يتابع معلم التربية الخاصة تنفيذ الخطة التربوية الفردية بالتنسيق مع معلم الصف والمعلم المساعد ومقدمي الخدمات			
.٥٤	يوثق معلم التربية الخاصة تطور اداء الطالب وتقدمه بناء على الخطة التربوية الفردية			
خامسا : معلم التربية العامة				
.٥٥	يحمل درجة البكالوريوس في تخصصه مع خبرة تدريسية لا تقل عن ٥ سنوات			
.٥٦	يحمل المعلم شهادة تدريبة في مجال التعليم الدامج لا تقل عن(٥٠) ساعة تدريبية			
.٥٧	يشارك المعلم في تقييم الطالب			
.٥٨	يشارك المعلم في اعداد الخطة التربوية الفردية			
.٥٩	يشارك المعلم في تنفيذ الخطة التربوية الفردية			
سادسا : المعلم المساعد				
.٦٠	يوجد في المدرسة معلم مساعد يحمل درجة دبلوم متوسط في التربية الخاصة			

٦١.	يحمل المعلم المساعد شهادة تدريبة في مجال التعليم الدامج لا تقل(٢٥) ساعة تدريبية			
٦٢.	يقوم المعلم المساعد بتنفيذ الخطة التربوية الفردية			
٦٣.	يقوم المعلم المساعد بالمهام التدريسية المناطة إليه في داخل الصف			
سابعا :الاختصاصيون المساندون				
٦٤.	يتوفر في المدرسة معالج طبيعي			
٦٥.	يتوفر في المدرسة معالج وظيفي			
٦٦.	يتوفر في المدرسة اخصائي نطق ولغة			
٦٧.	يتوفر في المدرسة اخصائي ارشاد			

معيار الثالث: البيئة الفيزيائية				
التسلسل	المؤشر	القياس		
		تحقق	تحقق بشكل جزئي	لم يتحقق
اولا: بناء المدرسة				
طرق التحقق: زيارة الموقع				
.٦٨	بناء المدرسة صالح لخدمة ذوي الإعاقة وفق كودات البناء المعمول بها. (الممرات، الأبواب، الحمامات، المختبرات، الرمبات...الخ)			
.٦٩	يتوافر في المدرسة ملاعب او ساحة خاصة مهيئة للاستخدام الطلبة ذوي الاعاقة			
.٧٠	يتوافر في المبنى وسائل التكييف والتدفئة المناسبة بحيث تكون آمنة وكافية			
.٧١	يجب أن تكون أرضية المبـاني مناسبـة ولا تسبب التعـثر أو الانـزلاق			
.٧٢	يتوافر في البناء شروط التهوية والاضاءة المناسبة وشروط الأمن والسلامة العامة التي تتطلبها أجهزة الدفاع المدني وغيرها			
.٧٣	يتوافر أماكن ومواقف مستقلة لوسائط النقل بحيث تكون منفصلة عن ساحات المدرسة			
.٧٤	تتطابق التمديدات الصحية وغيرها من التجهيزات والمعدات والتسهيلات مع شروط الصحة والسلامة			
.٧٥	إجراءات الخروج في حالات الطوارئ في موقع بارز في جميع اماكن المبنى			
.٧٦	يتوافر في المدرسة إجراءات معمول بها ومكتوبة ومعروفة لجميع الموظفين ، لعمليات الإخلاء في حالات الطوارئ			

ثانيا الغرفة الصفية					
٧٧.	الغرفة الصفية مهيئة لاستقبال جميع الإفراد ذوي الإعاقات				
٧٨.	يجب ان لا تقل مساحة الغرفة الصفية عن ٤٨م ٢				
٧٩.	تتميز الغرفة الصفية بأنها بيئة آمنة ومناسبة للطلبة.				
٨٠.	لا يتجاوز عدد الطلبة الكلي للصف ٢٥				
٨١.	أن لا يتجاوز عدد الطلبة المدمجين نسبة ١٥% من عدد الطلبة الكلي للصف.				
٨٢.	الغرفة مجهزة بالأثاث المناسب، والوسائل التعليمية، والألعاب التربوية المناسبة				
٨٣.	تقع الغرفة الصفية الدامجة بالقرب من المرافق والخدمات المختلفة.				
ثالثا :غرفة المصادر					
٨٤.	تقع غرفة المصادر بين الصفوف التي تخدمها أو قريب منها				
٨٥.	يجب ان لا تقل مساحة غرفة المصادر عن ٥٠م ٢				
٨٦.	تقع في مكان جيد التهوية والإضاءة				
٨٧.	يتوافر بها كافة التوصيلات والتمديدات الكهربائية.				
٨٨.	الغرفة مجهزة بالأثاث المناسب، والوسائل التعليمية، والألعاب التربوية المناسبة				
٨٩.	يتوفر في غرفة المصادر مكان لحفظ ملفات الطلبة				
٩٠.	يتوافر في غرفة المصادر مجموعة من الأركان التعليمية المنظمة				
٩١.	يتوافر في غرفة المصادر مثيرات/ إشارات بصرية توضح أماكن أداء المهمات التعليمية				
٩٢.	يتوافر في غرفة المصادر برنامج يوضح الأنشطة اليومية .				
٩٣.	يتوافر في غرفة المصادر جدول تعليمي خاص لكل طالب .				

٩٤.	يتوافر في غرفة المصادر مكان خاص لكل طالب لحفظ أغراضه و مستلزماته			
رابعا: الصف الخاص (الصفوف الملحقة بالمدرسة)				
٩٥.	يوجد في المدرسة صفوف خاصة بالطلبة ذوي الاعاقة			
٩٦.	لا تقل مساحة الصف الخاص عن ٤٠م			
٩٧.	يقع في مكان جيد التهوية والإضاءة			
٩٨.	يقع الصف الخاص بين الصفوف الاخرى			
٩٩.	الصف مجهز بالأثاث المناسب، والوسائل التعليمية، والألعاب التربوية المناسبة			
١٠٠.	يتوفر في الصف حمامات ومغاسل او قريبة من الصف			
١٠١.	لا يتجاوز عدد الطلاب في الصف الخاص عن ٨ طلاب			

المعيار الرابع: معيار التقييم				
التسلسل	المؤشر	القياس		
		تحقق	تحقق بشكل جزئي	لم يتحقق
طرق التحقق: الاطلاع على تقرير التشخيص، الاطلاع على المقاييس والاختبارات المتوفرة في المدرسة ،الاطلاع على سجلات الطلاب والملفات				
١٠٢.	يتم قبول الطلبة في المدرسة بناء على تقرير معتمد من مراكز التشخيص المعتمدة.			
١٠٣.	يتوافر في المدرسة مقاييس واختبارات تربوية (رسمية) وغير رسمية مناسبة			
١٠٤.	يتم اخذ موافقة ولي امر الطالب على اجراء تقييم للطالب			
١٠٥.	يتم تقييم الطالب ذو الاعاقة من قبل فريق متعدد التخصصات يشتمل على (الاختصاصي النفسي، المعلم العام، معلم التربية الخاصة ، اختصاصيي الخدمات المساندة مثل معالج النطق والمعالج الوظيفي والوالدين والطالب نفسه واختصاصيين آخرين حسب طبيعة الحالة).			
١٠٦.	تقوم المدرسة بإجراءات التقييم التربوي والنفسي للطلبة الملتحقين في الجوانب التالية: التطور المعرفي، اللغة والتواصل ، التطور الانفعالي الاجتماعي ،التطور الحركي ، مهارات العناية الذاتية ، المهارات الاستقلالية ، المهارات الاكاديمية الاساسية			
١٠٧.	تشارك الأسرة في عملية التقييم من خلال تقديم المعلومات اللازمة للفريق.			
١٠٨.	يتم إعداد التقرير النهائي للتقييم ويحتفظ به في ملف الطالب.			
١٠٩.	يتم استخدام بيانات التقييم لأغراض اتخاذ قرارات تتعلق بتحديد الأهلية، وتحديد البرامج، والبدائل التربوية المناسبة.			
١١٠.	تنفذ عملية التقييم بشكل مستمر			

المعيار الخامس : معيار البرامج التربوية				
التسلسل	المؤشر	القياس		
		تحقق	تحقق بشكل جزئي	لم يتحقق
اولا :البرنامج التربوي الفردي				
طرق التحقق : الاطلاع على الخطط التربوية الفردية للطلبة				
١١١.	يتوفر لكل طالب من ذوي الاعاقة خطة تربوية فردية			
١١٢.	تكتب الخطة التربوية في ضوء تقرير التقييم			
١١٣.	تشتمل الخطة التربوية الفردية على العناصر الأساسية للبرنامج التربوي الفردي (معلومات عامة عن الطالب و الاهداف طويلة المدى و فريق العمل و الاهداف قصيرة المدى)			
١١٤.	يشارك كل من الاخصائين المساندين و معلم الصف والاهل معلم التربية الخاصة في اعداد البرنامج التربوي الفردي			
١١٥.	تتضمن الخطة نقاط القوة والضعف واحتياجات الطلبة بناءاً على التقييمات الحالية			
١١٦.	تتضمن الخطة معايير محددة والتي من خلالها يتم قياس مدى التقدم.			
١١٧.	يتم اشراك الأهل والأخذ باهتماماتهم وإدراجها في الخطة التربوية			
١١٨.	تخلو الخطة من أية عبارات غامضة وتكتب بلغة مفهومة.			
١١٩.	تحدد الخطة الخدمات التي يحتاجها الطالب لإنجاز الأهداف، والإستفادة من التربية الخاصة، والمشاركة والتقدم في مناهج التعليم العام.			
١٢٠.	تصف الخطة أية تعديلات على الخدمات المساندة.			

١٢١.	تصف الخطة أي معدات متخصصة، وتقنيات مساعدة و ضرورية.			
١٢٢.	تعكس الخطة الإعتبارات بشأن ما إذا كان الطفل يستطيع تحقيق أي من الأهداف التعليمية الفردية في الصف العادي، بما في ذلك، استخدام الوسائل والخدمات المساعدة.			
١٢٣.	تتضمن الخطة إدراج بعض الأهداف للمشاركة مع الطلبة غير المعاقين في كافة الأنشطة اللامنهجية.			
١٢٤.	تتضمن الخطة أهداف سنوية محددة و التي يمكن ملاحظتها وقياسها			
١٢٥.	تتضمن الخطة أهداف سنوية تبحث احتياجات الطالب.			
١٢٦.	تمكن الأهداف السنوية الطالب من المشاركة والتقدم في مناهج التعليم العام.			
١٢٧.	تعكس الاهداف التعديلات والتكيفات الخاصة بالبرامج التعليمية والتقييم.			
١٢٨.	تتضمن الأهداف الاحتياجات الإنتقالية، وحسب الضرورة.			
١٢٩.	تتضمن الخطة أهداف تعليمية قصيرة المدى منبثقة من الأهداف طويلة المدى			
١٣٠.	ألاهداف التعليمية قصيرة المدى تكون مناسبة بحسب تسلسل النمو الزمني. (معايير النمائية)			
١٣١.	تمكن الاهداف التعليمية قصيرة المدى الطالب من المشاركة والتقدم في مناهج التعليم العام.			
١٣٢.	تعكس ألاهداف التعليمية قصيرة المدى استخدام المهارات اللازمة في غرفة الصف، المجتمع، المدرسة وبيئة المدرسة لتعلّم المنهاج.			
١٣٣.	يتم صياغة الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية بحيث يتضمن الهدف التعليمي العناصر الأساسية (السلوك, الشروط, المعيار).			
١٣٤.	يتم اختيار الوسائل التعليمية المرتبطة بالأهداف التعليمية			
١٣٥.	يتم اختيار الأنشطة التعليمية المرتبطة بالأهداف التعليمية			

١٣٦.	يتم تحديد أسلوب التقويم الخاص بالأهداف .			
١٣٧.	يتم مراعاة توزيع الوقت التعليمي بشكل يتناسب مع تحقيق الأهداف التعليمية			
١٣٨.	تتضمن الخطة التربوية الفردية اهداف في مجال التهيئة المهنية (للأعمار ١٤ فما فوق)			
١٣٩.	تتضمن الخطة التربوية الفردية اهداف في مجال العيش المستقل و الاعداد لمرحلة الرشد (للأعمار ١٤ فما فوق)			
ثانيا: المنهـاج				
طرق التحقق: الاطلاع على المنهاج				
١٤٠.	يتوافر في المدرسة منهاج اكاديمي ووظيفي ملائم يعكس الأهداف التعليمية أو نواتج التقييم المبتغاة.			
١٤١.	يتم تطوير المنهاج استنادا إلى أفضل النظريات والممارسات والمراجعة الشاملة			
١٤٢.	يتضمن المنهاج المهارات التالية : ▪ الأكاديمي. ▪ الاجتماعي. ▪ اللغة والاتصال. ▪ المهني. ▪ المهارات الاستقلالية ومساعدة الذات. ▪ التعبير عن الذات والدفاع عن المصالح			
ثالثا: طرق واستراتيجيات التدريس				
طرق التحقق: الاطلاع على الخطط التربوية الفردية و خطط التدريس و الاطلاع على أوراق عمل الطلبة، الاطلاع على الامتحانات				
١٤٣.	تستخدم إستراتيجيات وطرائق تدريس متعددة (تجزئة المهمة، تكرار التدريبات والمراجعة،طرح الأسئلة وتلقي الإجابات، التحكم في مستوى الصعوبة، استخدام التكنولوجيا، النمذجة ،حل المشكلات، التعليم الجماعي، تعليم الأقران).			

١٤٤.	يقوم معلمون التربية الخاصة بتكييف أنشطة تنفيذ محتوى المنهاج النظامي بما يتلاءم وحاجات الطالب ذو الاعاقة			
١٤٥.	تستخدم استراتيجيات وطرائق تدريس المفاهيم الأساسية، والمفردات، والمحتوى الأكاديمي الذي يتضمنه المنهاج النظامي إذا لزم ذلك.			
١٤٦.	تستخدم طرائق التدريس الفردية أو ضمن مجموعات صغيرة أو ضمن مجموعات كبيرة.			
١٤٧.	يتم تقييم وتعديل طرائق التدريس بناء على بيانات القياس والتقييم المستمرة.			
١٤٨.	تستخدم التكنولوجيا المساندة في تيسير التعلم			
١٤٩.	يشارك معلمو التربية الخاصة في إعداد وتنفيذ الامتحانات والاختبارات ووضع الدرجات للطلبة ذوي الاعاقة			
١٥٠.	تنسجم امتحانات الطلبة ذوي الاعاقة مع المهارات والمعارف التي تعلموها وأتقنوها.			
١٥١.	يتم موائمة الاختبارات / أو تقديم اختبارات بديلة بحسب حاجة الطالب			
رابعا:أساليب إدارة السلوك				
طرق التحقق: الاطلاع على خطة ادارة السلوك				
١٥٢.	يتوفر للطالب خطة ادارة/ تعديل السلوك			
١٥٣.	تتضمن الخطة ما يلي : ▪ المعلومات الاساسية عن الطالب ▪ التعريف الاجرائي للسلوك ▪ تسجيل السلوك ▪ المراحل العلاجية ▪ الاساليب المستخدمة في ادارة السلوك ▪ الرسوم البيانية			

.١٥٤	تشارك الاسرة في اعداد خطة ادارة السلوك			
.١٥٥	يشارك المعلم العادي والاختصائيون المساندون في اعداد الخطة			
.١٥٦	يتم مراجعة الخطة باستمرار			
.١٥٧	يتم العمل على تعميم السلوك في بيئات مختلفة			

التسلسل	المؤشر	المقياس		
		تحقق	تحقق بشكل جزئي	لم يتحقق
المعيار السادس: معيار التعاون و التنسيق				
طرق التحقق : الزيارات الصفية ،المقابلات ،الاطلاع على الوثائق والنماذج المعتمدة ، مقابلة الاسر والمعلمين ،الاطلاع على محاضر الاجتماعات ودفتر الملاحظات ،وبطاقات الدعوة، الاطلاع على خطة المدرسة				
١٥٨.	يتم التنسيق بين معلم التربية الخاصة و المعلم العادي في تحديد المشكلات الأكاديمية والسلوكية للطالب ذي الاعاقة .			
١٥٩.	يتم التنسيق بين معلم التربية الخاصة و المعلم العادي عند كتابة الخطة التربوية الفردية للطالب.			
١٦٠.	يتم التنسيق بين معلم التربية الخاصة و المعلم العادي لتحديد منهجية موحدة في العمل مع الطالب ذي الاعاقة .			
١٦١.	يتم التنسيق بين معلم التربية الخاصة و المعلم العادي في اختيار المحتوى التعليمي / الأكاديمي الذي يتم تقديمه للطالب ذي الاعاقة .			
١٦٢.	يتم التنسيق مع مقدمي الخدمات المساندة بخصوص تقدم الطالب وتطوره			
١٦٣.	يتم التعاون مع الاسر لتقديم خدمات الإرشاد الأسري لأسر الأطفال ذوي الاعاقة حول المشكلات الناجمة عنها وكيفية التعامل معها.			
١٦٤.	يتم التنسيق مع الاسر لعقد اجتماعاَت دورية لأسر الطلبة ذوي الاعاقة لتبادل الخبرات			
١٦٥.	يتواصل المعلمين والأخصائيين في المدرسة مع الأسرة من خلال وسائل مختلفة (اجتماعات المعلمين والأخصائيين ،دفتر الملاحظات اليومي ،المكالمات الهاتفية،المراسلات ،البريد الالكتروني)			

			تشارك الأسرة في مجموعات الدعم الأسري لإباء وامهات الطلبة ذوي الاعاقة .	١٦٦.
			تنفذ برامج التدريب للأسر من قبل مهنيين مؤهلين في مجالات البرامج التدريبية لأسر ذوي الاعاقة يوم في الشهر على الأقل.	١٦٧.

المعيار السابع : الخدمات المهنية و الانتقالية				
التسلسل	المؤشر	المقياس		
		تحقق	تحقق بشكل جزئي	لم يتحقق
اولا :الخدمات الانتقالية (للأعمار من ١٤ سنة فأعلى)				
طرق التحقق: الاطلاع على الخطة الانتقالية				
١٦٨.	تتوفر في المدرسة خطة انتقالية فردية للطالب ذي الاعاقة			
١٦٩.	يشارك الطالب في اعداد الخطة الانتفالية			
١٧٠.	يتوفر اختبارات للميول المهنية والمتوائمة مع حاجات وقدرات الطلبة			
١٧١.	يتم تقييم الطالب (بعدة أشكال) قبل وضع الخطة الانتقالية الفردية			
١٧٢.	يتم مشاركة الاهل في اعداد الخطة الانتقالية			
١٧٣.	تتضمن الخطة الانتفالية ما يلي : ▪ مهارات أكاديمية ▪ مهارات اجتماعية ▪ مهارات البحث عن العمل ▪ مهارات العيش المستقل ▪ مهارات حياتية ▪ مهارات اتخاذ القرار و تنقير المصير ▪ مهارة التعامل مع الضغوط ▪ مهارات التعامل مع الجنس الاخر (مهارات جنسية) ▪ مهارات التنقل والتعرف			
١٧٤.	يتم تقييم ومراجعة الخطة الانتقالية باستمرار			

ثانيا التهيئة المهنية				
طرق التحقق: الاطلاع على الخطة المهنية ، الاطلاع على الخطط التربوية الفردية.				
١٧٥.	يتوفر خطة مهنية تفصيلية للطالب تراعي الجوانب السابقة الذكر			
١٧٦.	يتم تقييم الطالب وتحديد ميوله المهنية			
١٧٧.	يتم تدريب الطفل على مهارات ما قبل التهيئة المهنية (عند الحاجة)			
١٧٨.	يتم تدريب الطفل على مهارات التهيئة المهنية			
١٧٩.	يتم التدريب على كيفية الوصول إلى المكان الجديد أو كيفية البدء بالنشاط التالي			
١٨٠.	يتم تحليل المهارات والمهن التي سيلتحق بها الفرد			
١٨١.	يتم التدريب على المهارات اللازمة لتلك المهن.			
١٨٢.	يقدم الدعم والمساعدة والمتابعة للطلبة			
١٨٣.	توفير التغذية الراجعة حول مدى تطور وتقدم الطالب في المهنة المبتغاة موثقا			

المعيار الثامن :الممارسات المهنية والاخلاقية				
التسلسل	المؤشر	القياس		
		تحقق	تحقق بشكل جزئي	لم يتحقق
طرق التحقق: الاطلاع على الدستور الاخلاقي، الاطلاع على سياسية المدرسة، الاحتفاظ بسجلات الطلبة وملفاتهم ووثائقهم وعدم الاطلاع عليها إلا بموافقة مسبقة من الاهل أو ادارة البرنامج، مقابلة الادارة ،الاطلاع على نماذج المراسلات مع المدارس الاخرى ،مقابلة العاملين مع الأشخاص ذوي الاعاقة وأسرهم				
١٨٤.	يتوفر في المدرسة دستور أخلاقي للعمل في مهنة التربية الخاصة والدمج			
١٨٥.	يتم الالتزام بأخلاقيات مهنة التربية الخاصة (توزيع الدستور الاخلاقي)			
١٨٦.	يتم المحافظة على سرية المعلومات المتعلقة بالطلاب وأسرهم.			
١٨٧.	يلتزم المعلمون بالنظام الإداري الخاص بالتعامل/ لسرية الخاصة بالطلبة			
١٨٨.	يعرف العاملين في المدرسة الحقوق القانونية والانسانية ومسؤوليات الأفراد ذوي الاعاقة والموظفين وأولياء الأمور			
١٨٩.	يتم تطبيق بنود الانضباط الأخلاقي والقانوني			
١٩٠.	يتم نقل الخبرات والممارسات الفعالة الى المدارس الاخرى			
١٩١.	يلتزم العاملين في المدرسة بمستوى عال من الممارسات الإدارية الأخلاقية عند التعامل مع الموظفين العاملين مع الأشخاص ذوي الاعاقة وأسرهم			

المعيار التاسع : تقييم البرامج				
التسلسل	المؤشر	القياس		
		تحقق	تحقق بشكل جزئي	لم يتحقق
طرق التحقق :الاطلاع على خطة التقييم ،لاطلاع على أدوات قياس، لاطلاع على الخطة المستقبلية وخطط العمل				
١٩٢.	تتوفر خطة معتمدة لتقييم مستمرا وشاملا للبرامج والخدمات للطلبة ذوي الاعاقة			
١٩٣.	تستخدم المدرسة منهجية علمية في عملية التقييم باستخدام طرق البحث الكمي والنوعي .			
١٩٤.	تتضمن عملية التقييم كافة جوانب البرنامج المتعددة: و تشمل الطالب و البرامج و الاسر و العاملين			
١٩٥.	تستخدم إستراتيجيات متعددة لجمع البيانات			
١٩٦.	يشارك جميع المساهمين في التقييم ويتوفر فرصة للعاملين للاطلاع على وجهة نظر للبرنامج.			
١٩٧.	تعكس عمليات التقييم حاجات وتوقعات المسؤولين والأسر ومعلمو التربية الخاصة والمعلمون العاديين ومقدمي الخدمات المساندة.			
١٩٨.	تتم مناقشة نتائج التقييم من قبل المسؤولين والأسر ومعلمو التربية الخاصة والمعلمون العاديين ومقدمي الخدمات والمعنيين برسم سياسات البرنامج.			
١٩٩.	تستخدم نتائج التقييم في معالجة الجوانب المستهدفة والتي تكون بحاجة إلى تطوير			
٢٠٠.	يتم تحديد المصادر وتطوير إستراتيجيات طويلة المدى لتعديل البرنامج ليلبي حاجات برنامج التعليم الدامج.			

DEVELOPING QUALITY STANDARDS FOR INCLUSIVE EDUCATION AND INSPECTING ITS DEGREE OF APPLICABILITY ON THE PROGRAMS OFFERED IN JORDAN

By:

Ahmad S.Algolaylat

Supervisor

Dr. Jamil Smadi, Prof.

ABSTRACT

This study aimed to develop standards for quality inclusive education and inspecting its degree of applicability to the programs offered in jordan The sample of study consisted of (50) school implementing Inclusive Education from both governmental and private sector, schools were selected from Amman.

To achieve the aim of the study the tool, the author developed a tool for the quality indicators of the Inclusive Education consisted of (200) indicators distributed among nine dimensions (subscales): Policy and Strategic Planning, Administration and Staff, Evaluation, Physical Environment, Educational Programs Transitional and Professional Services, Cooperation and Coordination, Professional and Ethical Practices, and Evaluation Programs. The tool showed accepted validity and reliability indicators.

The results of the study showed that the Inclusive Education Programs were committed high with evaluation indicators with a mean ($\mu = .2.45/3$). Further more results of the study showed that there are three domains rated to be average degree of applicability, they are: Administration and Staff was ($\mu = 1.81/3$), Physical Environment was ($\mu = 2.26/3$), Educational Programs was ($\mu = 2.07/3$).

The results showed also that the rest of the domains were rated with a low degree of applicability. They were of Policy and Strategic Planning was ($\mu = 1.61/3$) Transitional and Professional Services, was ($\mu = 1.13/3$), Cooperation and Coordination ($\mu = 1.61/3$), Professional and Ethical Practices was ($\mu = 1.43/3$), and the least degree was for the program evaluation efficiency domain with a mean of ($\mu = 1.00/3$).